

Master Thesis im Rahmen des Universitätslehrgangs  
"Bibliotheks- und Informationsmanagement 2002 – 2004"  
am Zentrum für Wissens- und Informationsmanagement  
an der Donau-Universität Krems

Navigation im Informations-Orbit:  
Die Kultivierung der Wissenslandschaft am Beispiel  
des Vorarlberger Jugendinformationszentrums  
"aha" – Tipps und Infos für Junge Leute

vorgelegt von: Mag. Veronika Drexel

betreut von: Dr. Gerhard Klocker

Krems, September 2004

## Eidesstattliche Erklärung

Ich, Veronika Drexel, geboren am 3. September 1966 in Dornbirn, erkläre,

1. dass ich meine Master Thesis selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Master Thesis bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass ich, falls die Arbeit mein Unternehmen betrifft, meinen Arbeitgeber über Titel, Form und Inhalt der Master Thesis unterrichtet und sein Einverständnis eingeholt habe.

.....  
Ort, Datum

.....  
Unterschrift

Alles Wissen und alles Vermehren unseres Wissens endet nicht mit einem Schlusspunkt, sondern mit einem Fragezeichen.

Hermann Hesse

Herzlichen Dank an

- Dr. Gerhard Klocker für die wertvollen Anregungen und das konstruktive Feedback
- meine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für ihre moralische Unterstützung

## Abstract

Informationsdienstleister sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, einerseits ihren KundInnen explizites Wissen klar und nachvollziehbar strukturiert sowie zielgruppengerecht aufbereitet zur Verfügung zu stellen, andererseits permanent neues Wissen zu schaffen, um proaktiv und innovativ neue Entwicklungen mitgestalten zu können. Der bewusste Umgang mit der Ressource Wissen in der Organisation ist eine Möglichkeit, sich dieser Herausforderung zu stellen und in den unterschiedlichen Handlungskontexten die adäquate Herangehensweise an das Wissen zu finden. Ausgehend von der Betrachtung der Organisation als Wissenssystem versucht diese Arbeit eine Annäherung an die Wechselwirkung zwischen individuellem und kollektivem Wissen und den daraus resultierenden Ausbau der Wissensbasis der Organisation. Dieser Vorgang der Wissensgenerierung wird als organisationales Lernen beschrieben und von verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Im zweiten, empirischen Teil werden die Erkenntnisse am Beispiel des Vorarlberger Jugendinformationszentrums "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute angewendet und der Umgang mit Wissen in dieser Organisation dokumentiert.

Information services face a double challenge: On the one hand they have to provide their customers with explicit knowledge which is clearly structured and exactly fits their needs, on the other hand they have to continuously create new knowledge in order to be able to play an active role in innovation processes. Considering knowledge as an organisational resource is a way of taking up this challenge and finding adequate ways of dealing with the different forms of knowledge. This paper describes the organisation as a "knowledge system" and attempts to approach the interaction of individual and collective knowledge and the resulting development of the organisation's knowledge base. This process of knowledge creation is viewed as organisational learning and analysed from different perspectives. In the second part the theoretical findings are applied to the Vorarlberg Youth Information Centre "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute.

## Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung .....	I
Abstract .....	III
Inhaltsverzeichnis .....	IV
Abbildungsverzeichnis .....	VI
 1. Ausgangspunkt und Zielsetzung .....	 1
 2. Wissensmanagement – and Beyond .....	 3
2.1 Daten – Informationen – Wissen .....	3
2.1.1 Daten .....	4
2.1.2 Informationen .....	4
2.1.3 Wissen .....	5
2.2 Die Organisation als Wissenssystem .....	8
2.3 Die Organisationale Wissensbasis .....	10
2.4 Wissensmanagement .....	11
2.4.1 Die Wissensspirale: das Wissensmanagement-Modell von Nonaka/Takeuchi ..	11
2.4.2 Das "Grazer Metamodell des Wissensmanagement" von Ursula Schneider .....	14
2.4.2.1 Tayloristisches Wissensmanagement .....	16
2.4.2.2 Die lernende Organisation .....	17
2.5 Organisationales Lernen .....	18
2.5.1 Integratives Modell des organisationalen Lernens .....	19
2.5.1.1 Lernebenen .....	19
2.5.1.2 Lernformen .....	20
2.5.1.3 Lerntypen .....	21
2.5.1.4 Lernphasen .....	23
2.5.2 Ansatzpunkte zur Gestaltung der lernenden Organisation .....	24
2.5.2.1 Verkopplung mit der Umwelt .....	24
2.5.2.2 Irritierbarkeit .....	25
2.5.2.3 Umgang mit Wissen .....	25
2.5.2.4 Wertschätzung von Diversität .....	26
2.5.2.5 Handlungsspielräume und Vertrauenskultur .....	27
2.5.2.6 Kommunikation und Beziehungsnetz .....	28
2.5.2.7 Reflexionsfähigkeit und kollektive Sinnfindung .....	29
2.5.2.8 Führung und Struktur .....	30
 2. Praxisbeispiel Vorarlberger Jugendinformationszentrum "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute .....	  32
3.1 Untersuchungsmethodik .....	32
3.2 Beschreibung der Organisation .....	33
3.2.1 Geschichte .....	33
3.2.2 Organisation .....	35
3.2.3 Vernetzung .....	37
3.2.4 Finanzierung .....	40
3.2.5 Team .....	40

---

3.2.6	Kommunikation .....	41
3.2.6.1	Formelle Kommunikation .....	41
3.2.6.2	Informelle Kommunikation .....	42
3.2.7	Planungsroutinen und organisationale Entwicklung .....	43
3.3	Auswertung der Interviews .....	44
3.3.1	Verkopplung mit der Umwelt .....	44
3.3.2	Irritierbarkeit .....	48
3.3.3	Umgang mit Wissen .....	49
3.3.4	Wertschätzung von Diversität .....	54
3.3.5	Handlungsspielräume und Vertrauenskultur .....	55
3.3.6	Kommunikation und Beziehungsnetz .....	56
3.3.7	Reflexionsfähigkeit und kollektive Sinnfindung .....	59
3.3.8	Führung und Struktur .....	60
3.4	Zusammenschau .....	62
4.	Fazit und Ausblick .....	64
	Literaturverzeichnis .....	65
	Anhang: Interview-Leitfaden .....	68

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wissenstreppe nach Klaus North .....	3
Abbildung 2: Tiefenstrukturen der Wissensbasierung von Produkten und Leistungen .....	10
Abbildung 3: Modell der Wissensentwicklung nach Nonaka/Toyama .....	12
Abbildung 4: Grazer Metamodell des Wissensmanagement .....	14
Abbildung 5: Lerntypen nach Argyris/Schön .....	22
Abbildung 6: Organigramm "Jugendinformationszentrum Vorarlberg" .....	35

## 1. Ausgangspunkt und Zielsetzung

Inhalt dieser Arbeit ist die Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Wissen im Vorarlberger Jugendinformationszentrum "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute vor dem Hintergrund einer theoretischen Annäherung an das Thema.

Treiber für diese Auseinandersetzung ist unter anderem die im Jahr 2002 aus Anlass des zehnjährigen Bestehens der Organisation durchgeführte Umfrage, die aktuelle Trends in den Lebenswelten junger Menschen auslotete und Möglichkeiten aufzeigte, als Jugendinformationszentrum auf diese Veränderungen bedarfsgerecht einzugehen.

Aus der Evaluation dieser Umfrage entstand der Wunsch nach einer internen Standortbestimmung in Bezug auf die Wissensarbeit in der Organisation (vor dem Hintergrund, dass die Dienstleistung des Jugendinformationszentrums die Weitergabe von Wissen ist), mit dem Ziel, sich ausgehend von theoretischen Überlegungen damit zu beschäftigen und festzuhalten, wie Wissensarbeit im "aha" derzeit geleistet wird (wie Wissen geschaffen/bewahrt/geteilt usw. wird) und wie sie eventuell zukünftigen Anforderungen entsprechend angepasst werden könnte. Die Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Wissen soll auch der Bewusstmachung desselben nach innen und nach außen, vor allem aber unter den MitarbeiterInnen dienen. Dies ist nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, weil im Bereich Jugendinformation in Österreich die Entwicklung von Standards im Umgang mit dem "Erfolgsfaktor Wissen" erst im Aufbau begriffen ist.

Diese systematische Erkundung zum Umgang mit Wissen ist kein isolierter Prozess, sondern reiht sich in eine Kette von Instrumenten, die im Vorarlberger Jugendinformationszentrum in den letzten Jahren eingeführt wurden und darauf abzielen, Transparenz, Qualitätsbewusstsein und wachsende strategische Ausrichtung der Arbeit deutlich zu machen (Qualitätssicherungshandbuch, Leitbild, Stellenbeschreibungen, Zielvereinbarungen, Corporate-Design-Handbuch, Qualitätsmanagement-Handbuch usw.). Die Qualität der Arbeit der Organisation soll hier von der Perspektive des Umgangs mit Wissen beleuchtet werden.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema geschieht auf einer theoretischen und einer praktischen Ebene. Nach einer Abgrenzung des "Rohstoffs" der Betrachtungen – Wissen – von Daten und Informationen wird dessen Bedeutung im Handeln von Organisationen diskutiert. Die konzeptionelle Vorgangsweise im Umgang mit Wissen wird anhand der Wissensmanagement-Modelle von Ikujiro Nonaka/Hiroataka Takeuchi und von Ursula Schneider beispielhaft dargestellt. Die abschließende Auseinandersetzung mit Facetten und Voraussetzungen organisationalen Lernens erklärt sich aus einem Verständnis von Wissensmanagement, das den Fokus weniger auf die effiziente Bewirtschaftung des Produktionsfaktors Wissen



legt, sondern die Schaffung von der organisationalen Wissensentwicklung förderlichen Rahmenbedingungen – die "Kultivierung der Wissenslandschaft"<sup>1</sup> – ins Zentrum rückt.

Im praktischen Teil dieser Arbeit wird der konkreten Gestaltung der Wissenslandschaft im Jugendinformationszentrum "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute nachgespürt. Mittels teilnehmender Beobachtung, Workshops sowie leitfadengestützter Interviews mit allen MitarbeiterInnen wird der Umgang mit Wissen bei den erbrachten Dienstleistungen, unter den MitarbeiterInnen und im Kontakt mit der Umwelt erhoben und basierend auf den im Theorie-  
teil erarbeiteten Ansatzpunkten zur Gestaltung der lernenden Organisation ausgewertet.

---

<sup>1</sup> Willke, 2001, S. 58.

## 2. Wissensmanagement – and Beyond

### 2.1 Daten – Informationen – Wissen

Die Definition und Abgrenzung des Begriffs "Wissen" insbesondere gegenüber den Begriffen "Daten" und "Informationen" bildet die Basis der Auseinandersetzung mit Wissensmanagement und zeigt die Bedeutung von Wissen als Ressource in Organisationen auf. Diese Abgrenzung erscheint mir von großer Wichtigkeit, da die Begriffe im Alltag oft synonym verwendet werden.

Eine Annäherung an Wissen im größeren Zusammenhang "Wahrnehmen – Handeln" ermöglicht die "Wissenstreppe" von Klaus North, der die in der Literatur in diesem Zusammenhang oft zu findende Differenzierung zwischen Daten, Informationen und Wissen wesentlich erweitert:

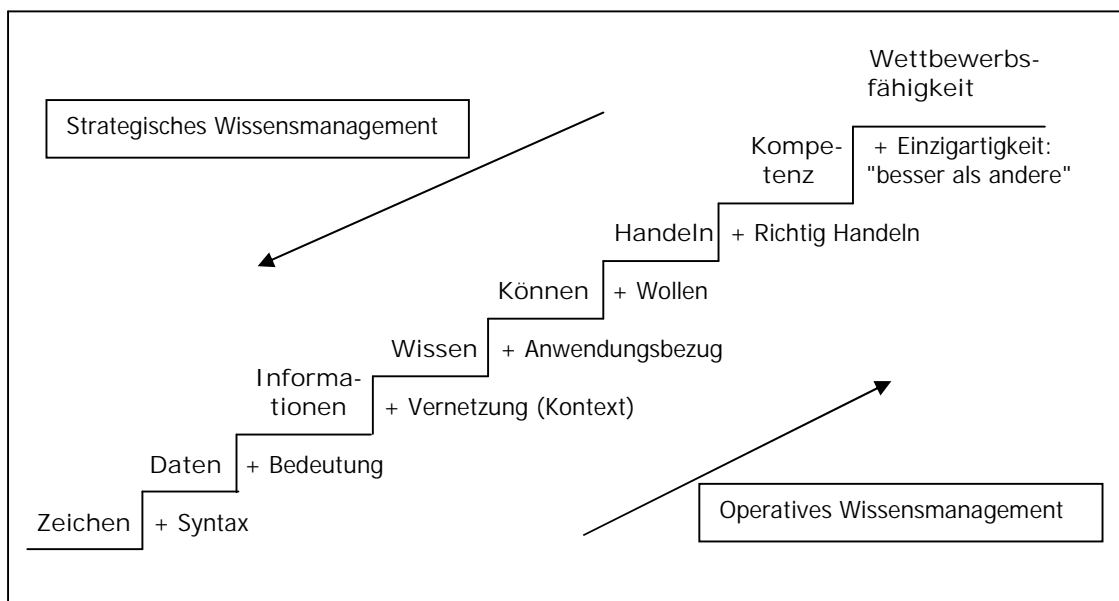


Abbildung 1: Wissenstreppe nach Klaus North<sup>2</sup>

Zeigt diese Darstellung auch schön die Entwicklung von der kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheit – dem Zeichen – zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit durch effektiven und effizienten Umgang mit Wissen, möchte ich mich im Rahmen dieser Arbeit doch auf die Betrachtung des Begriffes "Wissen" und seiner Rohstoffe "Informationen" und "Daten" beschränken.

<sup>2</sup> North, 2002, S. 39.

### 2.1.1 Daten

Daten sind nach Albrecht von Müller "symbolische Repräsentationen von Sachverhalten"<sup>3</sup>. Die Basis für Daten bilden Zeichen, die durch Syntaxregeln zusammengefügt werden. Daten an sich tragen keine Bedeutung. Dazu kommt, dass die Formen der für den Menschen verständlichen Repräsentation mit Zeichen auf Zahlen, Sprache und Bilder beschränkt sind. Helmut Willke gibt bei der Arbeit mit Daten zu bedenken, dass "Ausdrucksformen nicht verbaler Kommunikation oder emotive Qualitäten von Verhaltensweisen als Daten verloren gehen oder eben erst dann zu Daten werden, wenn sie in Zahlen, Sprache/ Texte oder Bilder gefasst werden – und dann ist die Frage, ob die symbolisierten Qualitäten noch etwas mit den 'ursprünglichen' zu tun haben."<sup>4</sup> Sich bei Entscheidungen allein auf Daten zu verlassen, ist gefährlich, wie auch Thomas Davenport und Laurence Prusak meinen: "Data describes only a part of what happened; it provides no judgement or interpretation and no sustainable basis of action. While the raw material of decision making may include data, it cannot tell you what to do. Data says nothing about its own importance or irrelevance."<sup>5</sup> Dennoch sind Daten von Bedeutung: als Rohmaterial für Information.

### 2.1.2 Informationen

Informationen sind Daten, die in einem bestimmten Kontext Bedeutung haben: "differences that make a difference"<sup>6</sup>. Da jeder Mensch in jeder Situation unterschiedliche Relevanzkriterien hat, kann es "Information an sich" nicht geben: Information ist system-relativ, wie Willke schreibt: "Eine Information ist nur dann konstituiert, wenn ein beobachtendes System über Relevanzkriterien verfügt und einem Datum eine spezifische Relevanz zuschreibt."<sup>7</sup> Das heißt, Information ist an den Menschen und seinen individuellen Erfahrungskontext gebunden. Von diesem Raster hängt es ab, ob eine Information überhaupt als solche wahrgenommen wird und welche Bedeutung ihr beigemessen wird.

Für Willke folgt daraus zwingend, dass Informationsaustausch zwischen zwei Systemen nicht möglich ist, da es nicht zwei Systeme mit identischen Relevanzkriterien geben kann. Der "scheinbare" Informationsaustausch ist ein komplizierter Prozess: "ein System (Ego) (gibt) Information als Signal in Form einer codierten Beobachtung (ab). Für jedes andere System (Alter) ist dieses Signal nichts anderes als ein Datum, und auch dies nur, wenn es mit seiner Ausstattung an Instrumenten das Signal beobachten kann. Alter kann nun dieses Datum am Maßstab seiner spezifischen Relevanzen bewerten und daraus eine Information

---

<sup>3</sup> Müller, 1997, zitiert nach: Capurro: [www.capurro.de/WM/bausteine.htm](http://www.capurro.de/WM/bausteine.htm), [abgefragt am 30.06.2004].

<sup>4</sup> Willke, 2001, S. 7f.

<sup>5</sup> Davenport/Prusak, 1998, S. 3.

<sup>6</sup> Bateson, 1979, S. 5, zitiert nach: Nonaka/Takeuchi, 1995, S. 58.

<sup>7</sup> Willke, 2001, S. 8.

konstruieren."<sup>8</sup> Die vom Sender abgegebenen und die vom Empfänger aufgenommenen Informationen sind also nicht ident, da sie auf unterschiedliche Relevanzkriterien gründen. Diese Problematik gilt es sich bewusst zu halten, um Missverständnisse, die durch den vermeintlichen Austausch vermeintlich gleicher Informationen entstehen, zu vermeiden.

### 2.1.3 Wissen

Antworten von Philosophen auf die Frage nach der Natur und der Entstehung von Wissen scheinen zwar mit der Auseinandersetzung mit diesem Thema aus betriebswirtschaftlicher Sicht wenig zu tun zu haben, helfen aber, die historische Entwicklung des Konzepts zu verstehen. In der Erkenntnistheorie ist "Wissen" eng mit dem Begriff "Wahrheit" verknüpft: Platon argumentierte, wahres Wissen sei nicht das Produkt von Sinneswahrnehmungen, sondern existiere a priori. Man erlange dieses Wissen deduktiv durch logisches Denken. Sein Schüler Aristoteles meinte hingegen, man könne zu wahrem Wissen nur induktiv über Sinneserfahrungen gelangen. Platons Rationalismus fand einen Erben in René Descartes, der gegen Ende des Dreißigjährigen Krieges zur Erkenntnis gelangte, das Einzige, worauf man sich verlassen könne, sei die Existenz des Fragestellers: *Cogito ergo sum*. Wahres Wissen könne nur durch den Geist und nicht durch die Sinne erlangt werden. Kant versuchte im 18. Jahrhundert Empirismus und Rationalismus zu versöhnen. Für ihn entstand Wissen erst im Zusammenspiel von logischem Denken mit sinnlicher Erfahrung. Im 20. Jahrhundert gab es mehrere Strömungen, welche die von Descartes postulierte Spaltung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Geist und Körper zu überwinden suchten und den Menschen in seinem Streben nach Erkenntnis in aktiver Beziehung mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen sahen. Ob diese Überwindung in der Herangehensweise an Wissen gelungen ist, sei dahingestellt<sup>9</sup>.

Die Dichotomie Rationalismus – Empirismus kommt auch in dem im 19. Jahrhundert entstehenden Gegensatz zwischen Verstehen und Erklären zum Ausdruck. Der "Hermeneutische Zirkel" oder "Zirkel des Verstehens" besagt, dass

"das Erfassen oder Verstehen eines Sachverhaltes in seiner Bedeutung oder in seinem 'So-sein' immer auf der Basis eines tradierten vorverstandenen Bedeutungszusammenhangs oder eines Bedeutungsnetzes ('Horizontes') stattfindet, der aber durch den Interpreten nie total ausgeschöpft werden kann, d.h. immer implizit bleibt. Der Interpret bewegt sich oder lebt als Handelnder immer schon im Rahmen einer 'praktisch' vorverstandenen Welt ('Lebenswelt'). Indem wir z.B. die Sprache erlernen, nehmen wir dieses tradierte Vorverständnis als gegeben wahr und dabei auch als 'wahr' d.h. wir

<sup>8</sup> Ebd., S. 9.

<sup>9</sup> So äußern sich zum Beispiel Nonaka und Takeuchi nach einem Vergleich westlicher und japanischer Denkschulen zum Thema Wissen skeptisch dazu: "Although contemporary Western philosophy seems to be getting closer to the Japanese intellectual tradition that has emphasized body and action, the view of knowledge in sciences and in Western management practices is still dominated by the Cartesian dualism between subject and object, mind and body, or mind and matter." Nonaka/Takeuchi, 1995, S. 32.

handeln danach. Die Sprache ist ein Handlungshorizont. Das ausdrückliche Verstehen von etwas 'als' etwas in Form einer Aussage (...) findet also immer auf der Basis eines mit anderen 'mit-geteilten' oder implizit kommunizierten Vorverständnisses statt."<sup>10</sup>

Verstehen ist also "die Sichtbarmachung der Sachverhalte in ihren Bedeutungs- und Verweisungszusammenhängen"<sup>11</sup>. Erklären zielt auf "das Erfassen von Gesetzmäßigkeiten und somit auf die Prognose und Vorhersage"<sup>12</sup> ab.

Wissen findet sowohl im Verstehens- als auch im Erklärungszusammenhang statt und ist ein sozialer Prozess: "Das sogenannte 'Wissen in den Köpfen' ist nicht das Ergebnis eines solipsistisch verlaufenden Erkenntnisprozesses, sondern basiert auf einem Informationsprozess. Wissen und Information bedingen sich gegenseitig."<sup>13</sup>

Die Bedeutung der Relevanz – der "Verweisungszusammenhänge" – kommt auch in der Definition von Wissen von Davenport und Prusak zum Ausdruck:

"Knowledge ist a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers. In organizations it often becomes embedded not only in documents or repositories but also in organizational routines, processes, practices, and norms."<sup>14</sup>

Diese pragmatische Definition gibt einen Eindruck von der Vielschichtigkeit des Begriffs: Wissen ist an Menschen gebunden und ist sowohl "im Fluss" als auch formal strukturiert. Davenport und Prusak vergleichen Wissen sogar mit der Welle-Teilchen-Dualität von Atomen: "Knowledge exists within people, part and parcel of human complexity and unpredictability. Although we traditionally think of assets as definable and 'concrete,' knowledge assets are much harder to pin down. Just as an atomic particle can appear to be either a wave or a particle, depending on how scientists track it, knowledge can be seen as both process and stock."<sup>15</sup> Diese beiden Erscheinungsweisen von Wissen – Prozess und Ergebnis – erfordern je unterschiedliche, zum Teil einander widersprechende Herangehensweisen.

Eine ähnliche Unterscheidung trifft Ursula Schneider bei ihrem "Grazer Metamodell des Wissensmanagement": Wissen verstanden als Ergebnis, Zustand, Produkt stellt die "geronnene und geprüfte Erfahrung aus der Vergangenheit dar, die in eine bestimmte Form und Struktur gebracht wurde, um überliefert werden zu können."<sup>16</sup> Die dazugehörige Metapher ist das "Wissensgebäude". Wissen verstanden als Erkenntnisprozess wird "als in Bewegung befindlich gedacht, verändert sich im Prozess der Interaktion und Anwendung, ist an

<sup>10</sup> Capurro: [www.capurro.de/WM/bausteine.htm](http://www.capurro.de/WM/bausteine.htm), [abgefragt am 30.06.2004].

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Davenport/Prusak, 1998, S. 5.

<sup>15</sup> Ebd., S. 5f.

<sup>16</sup> Schneider, 2001, S. 33.

Subjekte und ihre Kontexte gebunden."<sup>17</sup> Schneiders Bild zu dieser Art von Wissen ist der mäandrierende Fluss, der seine Gestalt laufend verändert.

Auch für Nonaka und Takeuchi hat Wissen zwei Erscheinungsformen: Es kann explizit – "explicit" – oder verborgen/implizit – "tacit" – sein. In ihrem zum Klassiker der Wissensmanagement-Literatur gewordenen Buch *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation* schreiben sie über die beiden Arten von Wissen:

"*explicit knowledge* (...) can be articulated in formal language including grammatical statements, mathematical expressions, specifications, manuals, and so forth. This kind of knowledge can be transmitted across individuals formally and easily. (...) *tacit knowledge* (...) is hard to articulate with formal language. It is personal knowledge embedded in individual experience and involves intangible factors such as personal belief, perspective, and the value system."<sup>18</sup>

Explizites Wissen ist verbalisiertes, dokumentiertes Wissen, von dem der/die Wissende weiß und worüber er/sie sprechen kann. Es ist an die intellektuelle Erfahrung gebunden und wird durch Kommunikation übertragen. Implizites Wissen ist Wissen, das eine Person aufgrund ihrer Erfahrung, ihrer Geschichte und ihres Lernens im Sinne von Know-how hat. Es wird durch Demonstration übertragen: Der/Die Wissende weiß oft nicht, dass er/sie etwas weiß oder ist nicht in der Lage, das Gewusste zu erklären (z.B. Fahrrad fahren): "we know more than we know how to say"<sup>19</sup>. Vielleicht ist das der Grund, warum dieser Spielart von Wissen lange nicht die ihr gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Nonaka und Takeuchi sehen gerade im effektiven und effizienten Umgang mit "tacit knowledge" eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg vieler japanischer Unternehmen zu Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts. Für die Autoren ist die dynamische Interaktion zwischen explizitem und implizitem Wissen der Schlüssel zur Wissensgenerierung in Organisationen. Sie nennen diese Interaktion "knowledge conversion" und stellen fest: "this conversion is a 'social' process *between* individuals and not confined *within* an individual."<sup>20</sup> Sie vergrößert die Wissensbasis einer Organisation.

---

<sup>17</sup> Ebd., S. 34.

<sup>18</sup> Nonaka/Takeuchi, 1995, S. VIII. Nonaka und Takeuchi greifen hier die Unterscheidung auf, die Michael Polanyi 1966 in seinem Buch *The Tacit Dimension* getroffen hatte.

<sup>19</sup> Polanyi, 1958, S. 12, zitiert nach: Willke, 2001, S. 13.

<sup>20</sup> Nonaka/Takeuchi, 1995, S. 61.

## 2.2 Die Organisation als Wissenssystem

Organisationales Wissen ist mehr als die Summe des – zur Verfügung gestellten – individuellen Wissens aller Organisationsmitglieder. Es steckt auch in den "personen-unabhängigen, anonymisierten Regelsystemen, welche die Operationsweise eines Sozialsystems definieren."<sup>21</sup> Es entsteht in der Interaktion von mehreren Personen miteinander und mit ihrer Umgebung.

An dieser Stelle ist es wichtig, sich die dieser Betrachtung zugrunde liegende Sichtweise von Organisation zu vergegenwärtigen. Organisation wird hier verstanden als "Produkt einer Mehrzahl von Menschen, deren Handeln aufeinander bezogen ist."<sup>22</sup> Organisationale Wirklichkeit entsteht also durch Menschen, die in ihrem Handeln miteinander in Beziehung treten: "Das (Bezugs)Handeln 'macht Wirklichkeit' aus individuellen Vorstellungen und Bildern über diese Organisation, über ihre Orientierung und Lenkung, ihre Struktur, ihre Grenzen, Vorstellungen über das, was wesentlich, sinnvoll, erwünscht, erwartet, gefordert, erlaubt und verboten ist."<sup>23</sup> In der Auseinandersetzung der Individuen miteinander entstehen aus den individuellen Vorstellungen gemeinsame Bilder, die den Einzelnen eine gewisse Sicherheit in ihrem Handeln geben und eine geordnete Zusammenarbeit erlauben.

In weiterer Folge werden einzelne Handlungsweisen zur "Praxis" und damit Teil der Organisationsroutinen: "Es wird ihnen eine gesellschaftliche Beglaubigung angeheftet, das heißt sie werden als nützlich, wesentlich, als gerechtfertigt oder gar als gesetzmäßig erklärt."<sup>24</sup> Sie werden "institutionalisiert", erhalten einen Namen ("Kunde", "Mitarbeiterin") und damit eine eigene Realität, mit der sie in den "Speicher angehäufter Erfahrungen und Bedeutungen"<sup>25</sup> der Organisation aufgenommen werden.

Die Organisationsmitglieder interagieren und kommunizieren mit ihren individuellen Erfahrungshintergründen und Bestrebungen vor diesem als vertraut und selbstverständlich angenommenen Horizont der gemeinsamen "Kultur", die im aufeinander bezogenen Handeln entstanden ist und über die ein – meist unbewusstes – Einvernehmen besteht. Natürlich können die Organisationsmitglieder andere Sichtweisen einbringen und dadurch eine Veränderung bewirken: "Entwicklung bedingt eine Auseinandersetzung zwischen den Sichtweisen, gewissermaßen ein Verhandeln von Wirklichkeitsauffassungen in der zwischenmenschlichen sprachlichen Verständigung."<sup>26</sup> Diese Veränderungen erfolgen aber immer im Rahmen des kulturellen Horizonts der Organisation.

Kommunikation ist also von zentraler Bedeutung für dieses Verständnis von sozialen Systemen: Organisation wird als "Einheit zusammengehöriger Kommunikationen begriffen,

---

<sup>21</sup> Willke, 2001, S. 16.

<sup>22</sup> Müller/Hurter, 1999, S. 4. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

<sup>23</sup> Ebd., S. 4.

<sup>24</sup> Ebd., S. 4.

<sup>25</sup> Berger/Luckmann, 1969, S. 39, zitiert nach Müller/Hurter, 1999, S. 5. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

<sup>26</sup> Müller/Hurter, 1999, S. 6. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

die sich in rekursiven Prozessen, in welchen sie sich auf sich selbst beziehen, reproduzieren."<sup>27</sup> Durch Kommunikation und die darauf folgenden Handlungen und Entscheidungen gestaltet und entwickelt sich die Organisation. Damit liefert die Systemtheorie auch eine Antwort auf die Frage, wie neues Wissen auf der Basis von bereits vorhandenem Wissen entstehen kann, und somit einen Ausweg aus dem Paradox, das besagt, dass man, wenn man das "Neue" bereits kennt, nicht danach suchen muss, und wenn man das "Neue" nicht kennt, nicht weiß, wonach man suchen soll<sup>28</sup>: Ideen entwickeln sich im Kommunikationsprozess: "Die Entstehung des Neuen liegt also ursächlich im Sozialen, genauer in den kontingenten Handlungs- bzw. Kommunikationsmöglichkeiten der Systemmitglieder."<sup>29</sup>

Im Zentrum der Betrachtung stehen Strukturen und Prozesse, welche die Kommunikation regeln.<sup>30</sup> Diese Sicht sieht also nicht die Menschen – die kommunizierenden Subjekte – im Mittelpunkt, sondern die Muster und Gesetzmäßigkeiten des kommunikativen Handelns. Auch Werner Müller und Martin Hurter halten diese Unterscheidung für wesentlich: "nicht die Mehrzahl einzelner Menschen ist das zentrale Merkmal einer Organisation, sondern das aufeinander Bezogensein im Handeln, also die sich im Handeln realisierende Beziehung."<sup>31</sup>

Dies heißt allerdings nicht, dass die Menschen im sozialen System der Organisation keine Bedeutung hätten – im Gegenteil: Sie sind eine von der Organisation zu unterscheidende notwendige Voraussetzung, über welche die Verbindung zwischen System und Umwelt erfolgt. Über ihre Erfahrungen und Lebensentwürfe kommt die Umwelt in die Organisation herein und wird über die internen Prozesse verarbeitet. Durch die organisationalen Prozesse verändert sich wiederum der Erfahrungshintergrund der Einzelnen: "Daraus entsteht ein Zusammenhang zwischen psychischen und sozialen Systemen, der auf Bewußtsein und Kommunikation basiert und nicht auf Input/Output- oder Teil/Ganzes-Beziehungen. Menschen als psychische Systeme, die aus Gedanken Gedanken produzieren, werden mit ihrem Bewußtsein und ihrem Wissen zu einer unabdingbaren Voraussetzung und wichtigen Anregungsquelle für soziale Systeme."<sup>32</sup> Sie sind also sehr wohl Wissensträger und somit Teil der Wissensbasis der Organisation.

---

<sup>27</sup> Neumann, 2000, S. 144. Der Autor beschreibt hier die Theorie autopoietischer bzw. selbstreferentieller Systeme Niklas Luhmanns, der die Unterscheidung System – Umwelt auflöst und Eigendynamiken sozialer Systeme in den Mittelpunkt seiner Betrachtung rückt.

<sup>28</sup> Eberl, 2001, S. 44. (In Schreyögg, 2001).

<sup>29</sup> Ebd., S. 61.

<sup>30</sup> Vgl. Neumann, 2000, S. 145.

<sup>31</sup> Müller/Hurter, 1999, S. 4. (In Schreyögg/Sydow, 1999) Siehe auch Baecker, 1999, S. 90: "wir betrachten Organisationen als soziale Systeme, die nicht etwa aus individuellen Mitarbeitern bestehen, sondern aus Kommunikationen."

<sup>32</sup> Neumann, 2000, S. 146.



## 2.3 Die organisationale Wissensbasis

Das Wissen einer Organisation basiert demnach auf zwei Säulen: dem individuellen Wissen der Organisationsmitglieder mit ihren je eigenen Relevanzmustern und Erfahrungswelten und dem von den Einzelnen unabhängigen kollektiven Wissen der Organisation mit ihren Regelsystemen. Müller und Hurter unterteilen das kollektive Wissen weiter in *Oberflächenwissen* und *Tiefenwissen*. Das sich beispielsweise in Ritualen, Strukturen, Regeln, Aufgaben und Stellenbeschreibungen manifestierende, formalisierte *Oberflächenwissen* bildet das Verweisungsgefüge, das den Organisationsmitgliedern Orientierung und damit Handlungssicherheit gibt.<sup>33</sup> Das *Tiefenwissen* bilden einerseits organisationale Normen und Standards, andererseits kollektive Annahmen über die Beschaffenheit der Welt. Diese kollektiven "Welt"bilder sind "selbstverständlich geltende, nicht hinterfragte, deutungs- und handlungsleitende kognitive Muster, an denen sich die Organisationsmitglieder bewußt oder unbewußt ausrichten."<sup>34</sup> Das Tiefenwissen regelt das Geschehen in der Organisation und bestimmt ihre Identität.

Auch Willke hebt die Bedeutung des organisationalen Tiefenwissens hervor. Dessen Qualität zeigt sich letztlich in der Qualität der Produkte und Dienstleistungen, welche die Organisation hervorbringt. Er ordnet einen mehrstufigen Unterbau an Wissenstiefenstrukturen, auf dem die Güter und Dienstleistungen sozusagen als "Spitze des Eisbergs" aufliegen:

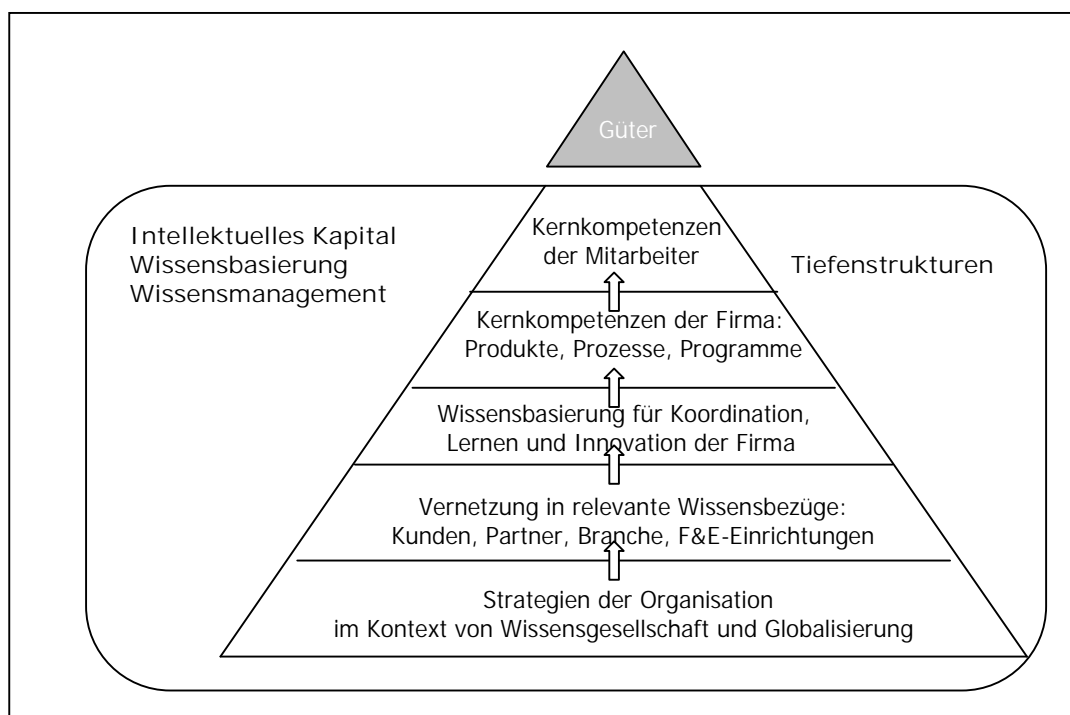


Abbildung 2: Tiefenstrukturen der Wissensbasierung von Produkten und Leistungen<sup>35</sup>

<sup>33</sup> Vgl. Müller/Hurter, 1999, S. 7. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

<sup>34</sup> Ebd., S. 8.

<sup>35</sup> Willke, 2001, S. 37.

Aus diesem Grund lohnt es sich, sich auf professionelle Weise mit der Wissensbasis einer Organisation auseinander zu setzen, das heißt den Prozessen, die der Schaffung, der Dokumentation, der Verteilung und der Nutzung von Wissen dienen, systematisch Aufmerksamkeit zu schenken. Diesen systematischen Umgang mit der Ressource Wissen hat sich das Wissensmanagement zur Aufgabe gemacht.

## 2.4 Wissensmanagement

Die Beschäftigung mit Wissensmanagement begann in den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts, als die Produkte und Dienstleistungen zunehmend wissensintensiver wurden und man von Wissen als dem vierten Produktionsfaktor zu sprechen begann. VertreterInnen unterschiedlicher Disziplinen boten unterschiedliche Definitionen und Modelle an und handelten damit ihrer eigenen Maxime, mit Hilfe von Wissensmanagement das Rad nicht immer wieder neu erfinden zu müssen, zuwider.<sup>36</sup> In einer ersten Phase konkreter Wissensmanagement-Projekte lag der Schwerpunkt auf Technologie-Anwendungen (Intranet, Data Mining, Yellow Pages). Im Jahr 2002 schickt Ursula Schneider den Diskurs über Wissensmanagement "zurück an den Start" und stellt fest, dass VertreterInnen systemorientierter Ansätze an Bedeutung gewinnen. Sie sieht aber weiterhin eine Vielzahl von Modellen, die kaum aufeinander Bezug nehmen, und wünscht sich ein Verständnis von Wissensmanagement, in dem es nicht nur darum geht, "vorhandenes Wissen besser zu nutzen, sondern auch darum, Radars für Trends aufzuspannen und – im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten – an der Gestaltung der Zukunft mitzuwirken."<sup>37</sup>

In der Folge möchte ich auf zwei Ansätze näher eingehen, die von der Sichtweise der Wissensbasis einer Organisation als Zusammenspiel zwischen individuellem und kollektivem Wissen ausgehen und Wissensmanagement als bewusste Organisation dieses Wechselwirkungsprozesses verstehen.

### 2.4.1 Die Wissensspirale: das Wissensmanagement-Modell von Nonaka/Takeuchi

Die Interaktion zwischen den von ihnen festgestellten zwei Arten von Wissen – explizites und verborgenes/implizites Wissen – ist für Nonaka und Takeuchi die Schlüsseldynamik der Wissensentwicklung in Organisationen. Sie definieren Wissensmanagement als "the process of continuously creating new knowledge, disseminating it widely through the organization, and embodying it quickly in new products/services, technologies, and

<sup>36</sup> Vgl. Schneider, 2002, S. 300. (In Bornemann/Sammer, 2002)

<sup>37</sup> Ebd., S. 308.

systems."<sup>38</sup> Damit individuelles implizites Wissen der Organisation verfügbar wird, muss es mit anderen Organisationsmitgliedern geteilt und kommuniziert – explizit gemacht – werden. Dieses Wissen wird in weiterer Folge systematisiert und vom Individuum in der Praxis angewendet, sozusagen "verinnerlicht". Der Prozess endet aber nicht hier, sondern setzt sich spiralförmig fort. Als Wissensträger ist für Nonaka und Takeuchi neben dem Individuum und der Organisation auch die Gruppe (das Team) relevant. Auch die Umwelt wird in jeder Phase des Prozesses als mitbeeinflussend (und mitbeeinflusst) gesehen – sei es als Erfahrungshintergrund, auf dem das implizite Wissen des Individuums gründet, oder als Umfeld, in dem die Organisation agiert. Die folgende Abbildung illustriert die "Wissensspirale", die sich in der fortlaufenden Umwandlung von implizitem zu explizitem und wieder zu implizitem Wissen bildet:

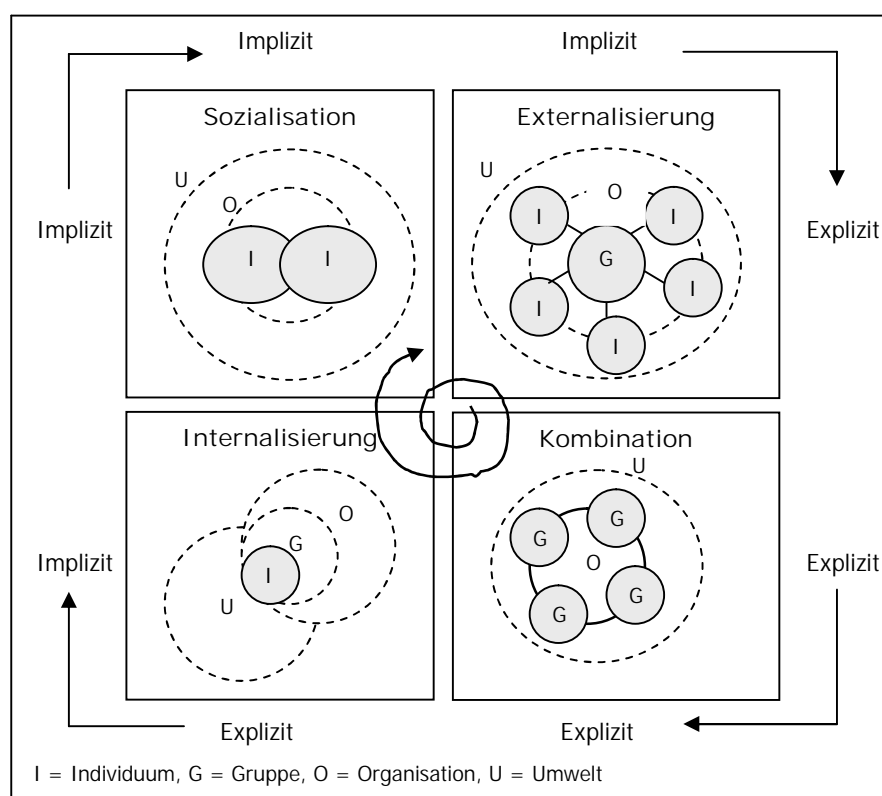


Abbildung 3: Modell der Wissensentwicklung nach Nonaka/Toyama<sup>39</sup>

Sozialisation ist der Prozess, bei dem sich das Individuum implizites Wissen aneignet, indem es Erfahrungen mit anderen Individuen macht. Voraussetzung für diese Art von Wissensentwicklung ist daher die "shared experience" – die gemeinsame Erfahrung –, durch die gemeinsame mentale Modelle entstehen. Sie beinhaltet mehr als den reinen Informationsfluss: "The mere transfer of information will often make little sense, if it is abstracted from

<sup>38</sup> Takeuchi/Nonaka, 2004, S. IXf.

<sup>39</sup> Vgl. Nonaka/Toyama, 2004, S. 98. (In Takeuchi/Nonaka, 2004)

the associated emotions and specific contexts in which shared experiences are embedded."<sup>40</sup>  
 Das Individuum lernt durch Praxisanleitung, Beobachtung und Nachahmung in einer "Community of Practice".

Durch Externalisierung wird implizites Wissen zu kommunizierbarem Wissen. Bei dieser für Nonaka und Takeuchi wichtigsten Art der Wissensentwicklung entstehen durch gemeinsames Reflektieren Metaphern, Analogien, Konzepte und Modelle, durch die das implizite Wissen Ausdruck findet. Wichtigstes Instrument ist der Dialog.

Bei der Kombination werden die Konzepte zu einem System vernetzt: Das explizite Wissen wird normiert und typisiert. Es wird zum Beispiel klassifiziert, in Datenbanken, Checklisten oder Protokollen festgehalten und verteilt. Die Autoren sehen in der westlichen Welt die Neigung, Wissensmanagement vor allem als Optimierung von Kombinationsprozessen zu begreifen. Anreize für bereichsübergreifendes Denken fördern diese Art der Wissensentwicklung.

Mit der Internalisierung schließt sich der Kreis: Das Individuum wendet das neue Wissen an. "Learning by doing" macht es praktische Erfahrungen damit, die dann wiederum die Grundlage für die Entwicklung von Routinen bilden. Unterstützt wird dieser Prozess beispielsweise durch Trainings und Simulationen.

Schon 1995 in ihrer ersten konzeptuellen Auseinandersetzung mit der *Organisation des Wissens* wie die deutsche Übersetzung der *Knowledge-Creating Company* lautet, haben die Autoren die Dynamik der Wissensentwicklung in Organisationen betont und organisationelle Voraussetzungen für den effektiven und effizienten Umgang mit dieser Dynamik beschrieben. 2004 sehen sie diese Dynamik durch die weitreichenden Veränderungen der letzten Jahre – Globalisierung, verschärfter Wettbewerb, kürzere Produktlebenszyklen, neue Technologien usw. – und der damit für die Organisationen verbundenen Notwendigkeit, mit diesen Entwicklungen Schritt zu halten, noch verstärkt. Um angesichts der wachsenden Komplexität und der damit einher gehenden größeren Unsicherheit trotzdem wettbewerbsfähig zu bleiben, muss die Organisation fähig sein, mit Widersprüchen umzugehen, um auf sich rasch ändernde Situationen flexibel reagieren zu können. Die Autoren sehen hier einen wichtigen Unterschied zwischen Industriegesellschaft und Wissensgesellschaft: "The shift to the Knowledge Society uplifted paradox from something to be eliminated and avoided to something to be embraced and cultivated."<sup>41</sup> Oder: "Wissensmanagement ist demnach im Kern Paradoxienmanagement,"<sup>42</sup> wie Peter Eberl feststellt. Da Wissen ja selbst in zwei scheinbar gegensätzlichen Komponenten – implizit und explizit – auftritt, bedingt der Umgang mit Wissen eine Auseinandersetzung mit diesen Gegensätzen. Wissensentwicklung wird daher betrachtet als dialektischer Prozess, in dem Gegensätze durch dynamische Interaktionen zwischen Individuen, der Organisation und der Umwelt zusammengeführt werden:

<sup>40</sup> Nonaka/Takeuchi, 1995, S. 63.

<sup>41</sup> Takeuchi/Nonaka, 2004, S. 3. (In Takeuchi/Nonaka, 2004)

"Knowledge is created in a spiral that goes through seemingly antithetical concepts, such as order and chaos, micro and macro, part and whole, mind and body, tacit and explicit, self and other, deduction and induction, and creativity and efficiency. We argue that the key in understanding the knowledge-creating process is dialectic thinking and acting, which transcends and synthesizes such paradox. The synthesis is not a compromise. Rather it is a cultivation of opposing traits through a dynamic process of dialogue and practice."<sup>43</sup>

Grundvoraussetzung für die Wissensentwicklung ist also die Schaffung einer Umgebung, einer Kultur, in der dieses Oszillieren zwischen Dialog und Praxis möglich ist, wo Wissen nicht gemanagt sondern ermöglicht wird: "From Managing to Enabling Knowledge"<sup>44</sup>, wie Georg von Krogh, Kazuo Ichijo und Ikujiro Nonaka die Entwicklung beschreiben.

## 2.4.2 Das "Grazer Metamodell des Wissensmanagement" von Ursula Schneider

Schneider ortet drei Perspektiven, über die man sich dem Konzept Wissensmanagement annähern kann: über die mit Wissensmanagement verfolgten Ziele, über das Management-Verständnis der Organisation und über das Verständnis von Wissen. Diese drei Dimensionen bilden die Koordinaten des "Grazer Metamodells des Wissensmanagement":

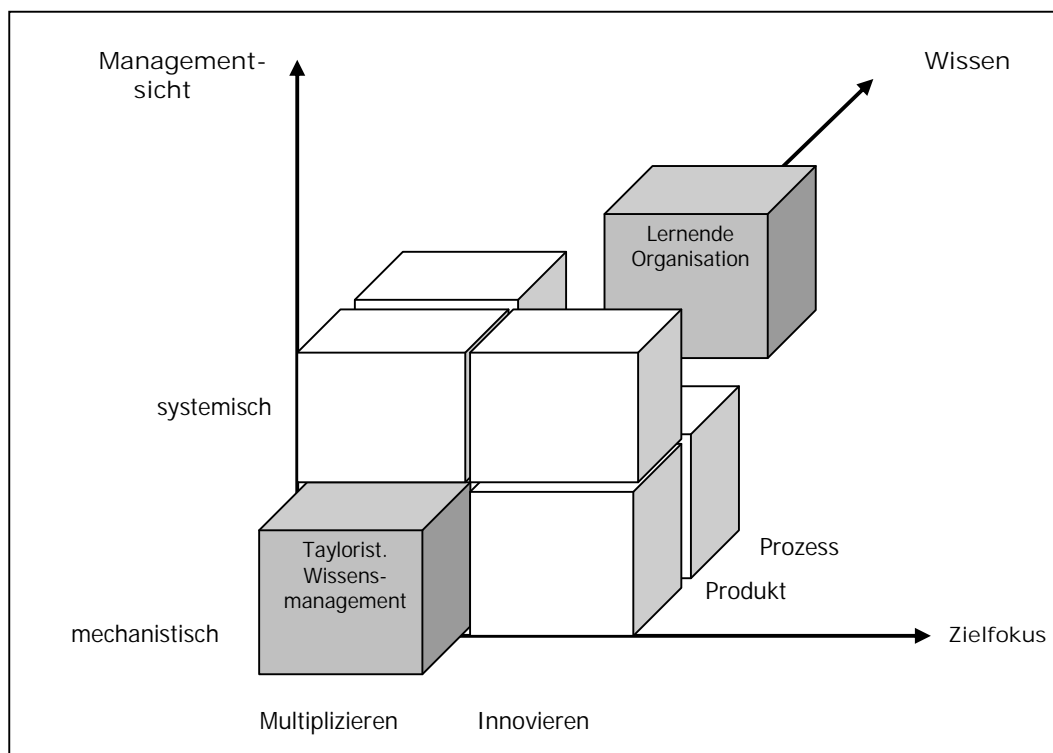


Abbildung 4: Grazer Metamodell des Wissensmanagement<sup>45</sup>

<sup>42</sup> Eberl, 2001, S. 63. (In Schreyögg, 2001).

<sup>43</sup> Nonaka/Toyama, 2004, S. 91. (In Takeuchi/Nonaka, 2004)

<sup>44</sup> Von Krogh/Ichijo/Nonaka, 2000, Kapitel 1.

<sup>45</sup> Schneider, 2001, S. 32.

Wissen wird in diesem Modell, wie schon weiter oben erwähnt, in seinen Extremausprägungen als Produkt und als Prozess verstanden.

Als Produkt ist es explizit vorhanden, nicht kontextgebunden und kann strukturiert und überliefert werden. Es ist ein feststehendes Faktenwissen über die als gegeben betrachtete Realität.<sup>46</sup> Die Herausforderung besteht darin, die immer größer werdende Fülle an Wissensbausteinen zu sichten und so in das Wissensgebäude einzubauen, dass sie wieder gefunden werden können: "Der Fokus liegt auf der Herstellung von Ordnung, man denkt weder daran, das Wachstum einzuschränken, noch alte Strukturen wegzusprenge, um Raum für Neues zu schaffen."<sup>47</sup> Die Struktur bildet das "Sicherheitsnetz" für Entscheidungen, Überraschungen kommen in dieser Welt nicht vor.<sup>48</sup>

Wissen verstanden als Prozess hingegen verändert sich fortlaufend im Kommunizieren und Handeln von Individuen, an deren Kontexte es immer wieder angepasst werden muss: "Als Vision kann man sich die Schiffskapitänin oder den Surfer vorstellen, die Wind und Wetter tiefer und tiefer verstehen und durch geschickte Anpassung an die Verhältnisse letztere für ihre Zwecke nutzen."<sup>49</sup>

Bei der Dimension der Zielsetzung setzt Schneider die Extreme als effizienter Einsatz standardisierter Wissensbausteine auf der einen Seite und als Innovation auf der anderen Seite. Ist Gewissheit für die Effizienz-Seite geradezu systemimmanent, wirken eingespielte Routinen für die Innovationszielsetzung hinderlich, da sie den Freiraum für Kreativität einschränken.

Der klassische Controlling-Zyklus mit Zielsetzung, Maßnahmenplanung und Kontrolle und ein systemisches Verständnis von Steuerung sind die beiden Pole der Koordinate "Management-Verständnis". Ersterer charakterisiert sich durch direkte Einflussnahme des Managements und die Festschreibung von Standards. Prozesse sind vorhersagbar und das System ist beherrschbar. Dagegen geht das systemische Management-Verständnis davon aus, dass sich das System mit einer "unhintergehbaren"<sup>50</sup> Eigendynamik entwickelt, die das Management nur indirekt gestalterisch beeinflussen kann.

Die Auseinandersetzung mit Wissensmanagement erfolgt nach Schneider in diesem dreidimensionalen Raum. Bevor konkrete Wissensmanagement-Projekte in Angriff genommen werden, sollte sich die Organisation über ihr Selbstverständnis klar werden, sich mit Fragen wie "Wer sind wir, in welchem Geschäft arbeiten wir, was können wir besonders

<sup>46</sup> Vgl. Schneider, 1996, S. 18. (In Schneider, 1996)

<sup>47</sup> Schneider, 2001, S. 33.

<sup>48</sup> Vgl. ebd.

<sup>49</sup> Ebd., S. 34.

<sup>50</sup> Ebd., S. 35.

gut?"<sup>51</sup> auseinander setzen. Je nachdem, wo der Fokus gesetzt wird, positioniert sich die Organisation: zwischen Tayloristischem Wissensmanagement und lernender Organisation.

#### 2.4.2.1 Tayloristisches Wissensmanagement

Tayloristisches Wissensmanagement agiert vor dem Hintergrund, dass Wissen etwas Festes und Gleichbleibendes ist, das mit dem Ziel der standardisierten Darstellung, Speicherung und organisationsweiten Zur-Verfügung-Stellung nach dem klassischen Management-Zyklus gesteuert wird. Die Grundlage bilden Dokumente. Werkzeuge in diesem Verständnis von Wissensmanagement sind zum Beispiel Intranets, Datenbanken, Suchmaschinen, Data-Mining-Programme, Best-Practice- und Lessons-Learned-Verzeichnisse. Im Sinne von effizienter Arbeitsteilung verlaufen die Prozesse der Wissensproduktion und die Prozesse der Wissensnutzung getrennt, wobei den Wissensstrukturen und ihrer Darstellung in Computer-Programmen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als den Menschen, die das Wissen anwenden.<sup>52</sup>

Nicht zuletzt deshalb stellt sich die Frage, ob denn in diesem von Menschen und Kontexten weitgehend abstrahierenden Verständnis wirklich Wissen gemanagt wird und nicht Daten oder bestenfalls Informationen. Lässt sich Wissen überhaupt objektiv strukturieren? Gibt es eindeutige, allgemeingültige Kriterien dazu, wie die Strukturen gestaltet sein sollen und welche Wissensbausteine aufgenommen werden?

Wird diese Entscheidung nicht getroffen und alles aufgenommen, steht man irgendwann vor dem Problem, zu viele Informationen zur Verfügung zu haben – eine Situation, die Handeln und Entscheidungen treffen nicht erleichtert, sondern erschwert, wie zum Beispiel Dieter Dörner in Untersuchungen feststellte: "Reizüberflutete Entscheider vereinfachen übertrieben, sind bereit, inhumane und drastische Konfliktlösungen anzuwenden oder fliehen überhaupt aus der Entscheidung."<sup>53</sup> Schneider fragt sich in diesem Zusammenhang generell "Do we Underestimate the Problem of Information Overload in Knowledge Management?"<sup>54</sup> Sie sieht negative Auswirkungen des Überangebots an Informationen auf die Fähigkeit von Menschen, mit Unvollständigkeit, Ambiguität und Unsicherheit umzugehen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und sich zu organisieren (weil der Computer als Organizer fungiert) und spricht sich dafür aus, dass sich Wissensmanagement mit diesem Thema auseinander setzen sollte. Als Lösungsmöglichkeiten für das Problem des "Information Overload" sieht sie neben technischen Hilfsmitteln, die Informationen filtern, automatisch beschlagworten oder Muster und kausale Beziehungen in scheinbar unzusammenhängenden

---

<sup>51</sup> Schneider, 1996, S. 26.

<sup>52</sup> Vgl. ebd., S. 19.

<sup>53</sup> Dörner, 1995, S. 154f, zitiert nach Schneider, 2001, S. 87.

<sup>54</sup> Schneider, 2002, S. 55 – 63. (In Tochtermann/Maurer, 2002)

Datenmengen feststellen, vor allem Maßnahmen, die beim Menschen ansetzen und zwar bei der Fähigkeit "to set priorities and to know what one wants, the ability to understand the essence of an issue and the ability to know what one does not know (enlightened ignorance) and to know what one does not need to know (positive ignorance)."<sup>55</sup> Sie spricht damit jener Art von Wissensmanagement das Wort, wie es in der in ihrem Modell als "lernend" bezeichneten Organisation betrieben wird.

#### 2.4.2.2 Die lernende Organisation

Nach Ursula Schneider wird Wissen in der lernenden Organisation als Prozess betrachtet, der Innovationen bewirkt und im Sinne eines systemischen Management-Verständnisses indirekt gesteuert wird: "Es geht um Lernen, ständige Neuerfindung als Kollektiv und um die Koordination dieser Prozesse durch Visionen, Werte und Ressourcen."<sup>56</sup> Der Fokus liegt auf den Kommunikations- und Interaktionsprozessen, in denen Wissen im Dialog und im Handeln entsteht. Es kann daher nicht losgelöst von den Menschen und ihren Kontexten gesehen werden – im Gegenteil: Unterschiedliche Erfahrungshintergründe der Individuen und unterschiedliche Kontexte führen zu unterschiedlichen Deutungen von Realität, die im Dialog aufeinander treffen und sich gegenseitig bereichern. Dynamik kennzeichnet diesen Prozess, das dabei entstehende Wissen ist flüchtig und abhängig von den Personen. Es gilt zu beachten, dass das Tempo nicht die mit den Routinen erreichte Qualität bedroht und dass die Organisation die Anschlussfähigkeit nicht verliert. Ist man sich dieser Herausforderung bewusst, "produziert dieser Zugang die ideale lernende Organisation, die ständig vollständige Lernzyklen durchläuft, ihrer Zeit voraus ist, ihre Kunden nicht nur zufriedenstellt, sondern überrascht, Prozesse nicht vorgibt, sondern sich entwickeln läßt. Es spricht einiges dafür, daß dies ein fruchtbares Umfeld für eigenwillige, initiative und phantasievolle Mitarbeiter schafft, die an der Hervorbringung von Neuem arbeiten."<sup>57</sup>

Selbstverständlich spielt auch in der lernenden Organisation die effiziente Bewirtschaftung von Dokumenten eine Rolle und wird auch dort Technologie eingesetzt. Es geht nicht darum, entweder die eine oder die andere Form von Wissensmanagement zu praktizieren, sondern die den Gegebenheiten der Organisation entsprechende Balance zu finden. Immer aber wird es darauf ankommen, nicht auf dem Erreichten stehen zu bleiben, sondern die organisationale Wissensbasis weiter zu entwickeln.

---

<sup>55</sup> Ebd., S. 60.

<sup>56</sup> Schneider, 2001, S. 37f.

<sup>57</sup> Ebd., S. 38.



## 2.5 Organisationales Lernen

Das wachsende Interesse an Prozessen des Lernens von Organisationen erklärt sich aus der steigenden Bedeutung von Anpassungs- und Entwicklungsprozessen in Organisationen, hervorgerufen durch die immer komplexer werdende Umwelt. Wobei es nicht ausreicht, organisationales Lernen als inhaltliche Modifikation der organisationalen Wissensbasis zu sehen. Entscheidend für die Zukunftsfähigkeit von Organisationen ist vielmehr die im System verankerte Fähigkeit und Bereitschaft, "sich permanent (weiter) zu entwickeln und sich sowohl reaktiv als auch proaktiv an Veränderungen anzupassen."<sup>58</sup> Das heißt, es geht nicht nur darum, sich auf die ständig komplexer werdende Umwelt einzustellen, sondern sich als Organisation als aktive Mitgestalterin zu begreifen. Zu dieser Fähigkeit zur aktiven Einflussnahme kommt für Rudolf Wimmer ein Moment der Selbstreflexion. Er sieht organisationale Lernfähigkeit als das "Potenzial einer Organisation, die Unwägbarkeiten und Zufälle in der eigenen Umwelt für die Weiterentwicklung der systemeigenen Antwortfähigkeit zur Bewältigung interner und externer Herausforderungen gezielt zu nutzen."<sup>59</sup>

Wobei unbestritten ist, dass jede Organisation – wie jedes lebende System – sich fortlaufend ändert, indem sie mit der Umwelt in Wechselwirkung steht, Entscheidungen trifft und Handlungen setzt, auf die wiederum Anschlussentscheidungen folgen, welche die Leistungen, Prozesse und vorherrschenden Muster der Organisation mehr oder weniger unauffällig verändern<sup>60</sup>. Diese Veränderungen bedingen die Kontinuität und damit die scheinbare Stabilität der Organisation: "Dieses dynamische Moment ist, wenn auch nicht immer auf den ersten Blick erkennbar, stets ein Teil der unentrinnbaren Tendenz von Organisationen, für die Fortsetzung jener eingespielten Erfolgsmuster und Normalprozeduren zu sorgen, die sich in der Vergangenheit, gemessen an den expliziten und impliziten Zielen der Organisation und ihrer Mitglieder, als 'viabel' erwiesen haben."<sup>61</sup> Will man auf diese komplexen eingespielten Muster verändernd einwirken, muss man auf die spezifische Ausprägung dieses "historisch aufgebauten Eigensinns"<sup>62</sup> der Organisation Rücksicht nehmen und sich mit dem Wesen organisationalen Lernens auseinander setzen.

<sup>58</sup> Pawlowsky/Neubauer, 2001, S. 255. (In Weik/Lang, 2001)

<sup>59</sup> Wimmer, 2004, S. 210.

<sup>60</sup> Vgl. ebd., S. 207.

<sup>61</sup> Ebd., S. 166.

<sup>62</sup> Ebd.

## 2.5.1 Integratives Modell des organisationalen Lernens

Peter Pawlowsky und Katja Neubauer vereinen in ihrem Modell des organisationalen Lernens Elemente aus mehreren theoretischen Entwicklungslinien dieses Konzepts und leiten vier Dimensionen ab, die miteinander in Wechselwirkung stehen<sup>63</sup>: Lernebenen, Lernformen, Lerntypen und Lernphasen.

### 2.5.1.1 Lernebenen

Lernebenen beziehen sich auf die Wissensträger. Die Autoren unterscheiden Individuum, Gruppe, Organisation und Netzwerk.

Wie aus dem oben beschriebenen Verständnis von Organisation hervorgeht, kann individuelles Lernen nicht mit kollektivem Lernen gleichgesetzt werden. Organisationales Lernen entsteht in der Verknüpfung – "in einer 'Doppelhelix', in welcher individuelle Lernprozesse mit kollektiven Veränderungen gleichsam wendelförmig verlaufen."<sup>64</sup> Individuelles Lernen charakterisiert sich durch individuelle Rationalität, es ist an die persönlichen Erfahrungen, Bedürfnisse und Werthaltungen gebunden. Kollektives Lernen kennzeichnet sich durch den kollektiven Bezugsrahmen mit seinen verbindlichen Normen. Der Unterschied besteht also in der "gemeinsam geteilten Wirklichkeit", die nur zustande kommt, wenn "die Individuen bereit sind, ihre individuellen Konstruktionen in kollektive Aushandlungsprozesse einzubringen und damit ihre individuelle Lebenswelt der Öffentlichkeit zugänglich zu machen."<sup>65</sup> Entscheidende Voraussetzung für die Veränderung organisationaler Wirklichkeitskonstruktion und damit für Lernen ist Kommunikation: In Kommunikationsprozessen wird aus den voneinander abweichenden Argumentationen der Individuen ein Konsens entwickelt. Dieser rekursive Prozess der Findung einer kollektiven Auffassung in der Auseinandersetzung mit mehreren divergierenden Meinungen ist nach Marlene Fiol eine notwendige Bedingung für Lernen in Organisationen.<sup>66</sup>

Der Gruppe oder dem Team kommt in Zeiten schnell wachsender Umweltkomplexität zunehmende Bedeutung zu. Pawlowsky und Neubauer sehen in ihr "das entscheidende 'zwischenengelagerte' soziale System, in dem Individuen lernen und organisationales Verhalten vollzogen wird."<sup>67</sup> Auch Peter Senge betont die Bedeutung des Teams, indem er "Teamlernen" als eine der vier Kerndisziplinen der Gestaltung einer lernenden Organisation beschreibt.<sup>68</sup> Über das gemeinsame Arbeiten im gemeinsam verwirklichten Erfahrungskontext

<sup>63</sup> Vgl. Pawlowsky/Neubauer, 2001, S. 269 – 280. (In Weik/Lang, 2001)

<sup>64</sup> Müller/Hurter, 1999, S. 9. (In Schreyögg/Sydow, 1999) Die Autoren verwenden hier ein Bild von Frei et al. (1993).

<sup>65</sup> Probst/Büchel, 1998, S. 21.

<sup>66</sup> Fiol, 1994, zitiert nach Probst/Büchel, 1998, S. 21f.

<sup>67</sup> Pawlowsky/Neubauer, 2001, S. 270 (In Weik/Lang, 2001).

<sup>68</sup> Vgl. Senge, 1998, S. 284 - 327.

entwickelt das Team ein kollektives Bewusstsein, das sich in Mustern und Regeln niederschlägt. Diese Regeln bilden

*"Architekturen von Sinngebilden, die den Einzelnen nie in den Sinn kommen würden. Sie verselbständigen sich zu Labyrinthen des kollektiven Bewusstseins und des Kollektivgeistes, in denen sich Personen hoffnungslos verirren, wenn sie nicht über einen Ariadnefaden der *Einbindung* und des Verstehens verfügen. Dieser Faden wird ihnen allerdings nicht von einer gnädigen Göttin geschenkt, vielmehr müssen sie ihn aus den Fasern einer gemeinsamen Praxis, eines gemeinsamen Erfahrungskontextes, einer 'community of practice' selbst spinnen."*<sup>69</sup>

Die nächste Ebene bildet das intraorganisationale Lernen, auf der das Lernen der Organisation als Ganzes thematisiert wird. Über die Organisation hinaus geht die Perspektive des Netzwerkes. Die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und damit die gegenseitige Nutzung der Wissenssysteme nimmt in letzter Zeit an Bedeutung zu.

#### 2.5.1.2 Lernformen

Die Lernformen ergeben sich aus dem theoretischen Verständnis von Lernen.

Pawlowsky/Neubauer unterscheiden kognitives, kulturelles und verhaltensbezogenes Lernen.

Kognitives Lernen basiert auf der Annahme, dass alle bewussten Handlungen aus kognitiven Prozessen von Individuen herrühren. Es führt zu einer Erweiterung bzw. einer Veränderung der kognitiven Strukturen der Organisation und ermöglicht eine Verbesserung der Umweltwahrnehmung. Für Willke bedeutet Lernen "kognitive Landschaften und die dazugehörigen Landkarten zu verändern."<sup>70</sup> Das heißt, es hat auch Auswirkungen auf die tiefer liegenden Strukturen der Organisation.

Kulturelles Lernen gründet auf der Sichtweise, dass Individuen in Organisationen eine gemeinsame organisationale Wirklichkeit ausbilden, deren Grundlage Artefakte wie zum Beispiel "Symbole, Metaphern, Rituale und Mythen, die wiederum durch Werte und Einstellungen getragen werden,"<sup>71</sup> bilden. Dieses System von Glauben, Werten und Artefakten entwickelt sich weiter und wird auf neue Organisationsmitglieder übertragen. Kulturelle Ansätze beziehen sich daher vor allem auf die kollektive Ebene des Lernens.

Verhaltensbezogenes Lernen meint Lernen, das sich im Handeln vollzieht. Entscheidend für den Lernerfolg ist dabei jedoch, dass die Erfahrung reflektiert wird: "Auf dieser Basis werden Generalisierungen vorgenommen und mit individuellen Wirklichkeitskonstruktionen abgestimmt, die in ähnlichen Situationen getestet und gegebenenfalls modifiziert werden."<sup>72</sup>

Pawlowsky und Neubauer plädieren dafür, die drei Elemente Kognition, Kultur und Handeln als komplementäre Elemente des Lernens einer Organisation zu betrachten. In

<sup>69</sup> Willke, 2001, S. 53, Hervorhebung des Autors.

<sup>70</sup> Ebd., S. 58.

<sup>71</sup> Pawlowsky/Neubauer, 2001, S. 272. (In Weik/Lang, 2001)

<sup>72</sup> Ebd., S. 268.

ihrem Lernverständnis spielen Denken, Fühlen und Handeln gleichermaßen eine Rolle: "Organisationsmitglieder müssen ihre Wirklichkeit nicht nur verstehen oder kreieren; sie müssen vielmehr die Notwendigkeit erkennen, ihre Hypothesen oder Wirklichkeitskonstruktionen anzupassen und die Fähigkeit entwickeln, sich entsprechend zu verhalten."<sup>73</sup>

### 2.5.1.3 Lerntypen

Die Lerntypen beschreiben unterschiedliche Intensitätsgrade von Lernen. Die AutorInnen haben ihre Kategorisierung von Chris Argyris und Donald Schön übernommen.

Mit Single-loop-learning oder Anpassungslernen reagieren Organisationen auf Veränderungen in ihrer Umwelt. Weichen aufgrund dieser Veränderungen die Ergebnisse des organisationalen Handelns von den auf der in Gebrauch befindlichen Handlungstheorie gründenden Erwartungen ab, wird das Verhalten angepasst und somit "die organisationale Wissensbasis (wieder) in Einklang mit dem Normengefüge der Organisation"<sup>74</sup> gebracht. Diese Art von Lernen ist verhaltensbetont und zielt auf Effizienzsteigerung ab.<sup>75</sup> Organisationsmitglieder sind in der Lage, Störungen, welche die Erreichung des gesteckten Ziels beeinträchtigen, zu sehen und alternative Strategien zu entwickeln. Der Rahmen der vorgegebenen Ziele und der ihnen zugrunde liegenden Werthaltungen wird aber durch Anpassungslernen nicht in Frage gestellt – im Gegenteil: die Ziele werden stabilisiert, bisher verwendete Normen werden bestätigt und verbessert.

Double-Loop-Learning oder Veränderungslernen findet statt, wenn über die reine Verhaltensanpassung hinaus die die Organisation bestimmenden Ziele und Normen hinterfragt werden. Es "erforscht nicht nur die objektiven Tatsachen im Umfeld eines Mangels, sondern auch die Gründe und Motive hinter diesen Tatsachen."<sup>76</sup> Dies setzt die Bereitschaft der Organisationsmitglieder voraus, diese Ziele zu reflektieren, sich gegebenenfalls von ihnen zu distanzieren und die das Organisationshandeln begründenden Werte neu zu gewichten. Das ist kein leichter Prozess, denn das Bild, das Individuen sich von ihrer Organisation machen, ist "tendenziell starr, da die von Menschen sozial konstruierte Wirklichkeit und logische Verkettung bestehende Wahrnehmungen und Normen bestätigt, so daß Signale solange ignoriert werden, bis ein hinreichender Gegenbeweis für radikale organisationale Veränderungen vorhanden ist und diese folglich rechtfertigt."<sup>77</sup> Diese Art von Lernen erfordert eine entsprechende Organisationskultur und (Kommunikations-)Strukturen, die eine "Verflüssigung" der starren Bilder ermöglichen und die Entwicklung von alternativen Werthaltungen und daraus resultierenden innovativen Verhaltensweisen begünstigen.

---

<sup>73</sup> Ebd., S. 272.

<sup>74</sup> Ebd., S. 274.

<sup>75</sup> Vgl. Argyris/Schön, 1999, S. 37.

<sup>76</sup> Ebd., S. 42.

<sup>77</sup> Kelly, 1955, zitiert nach Probst/Büchel, 1998, S. 36f, übersetzt von den AutorInnen.

Beim Deutero-learning oder Prozesslernen geht es darum, lernen zu lernen. Gegenstand der Betrachtung sind die Lernprozesse selbst. Ausgangspunkt für diese Art von Lernen bilden die Widerstände der Individuen, die "angesichts ihres (unterschiedlich ausgeprägten) Routinisierungs- und Beharrungsbestrebens zu lerndysfunktionalen Verhaltensweisen neigen"<sup>78</sup> und sich gegen Neuorientierungen sträuben. Es gilt, Verhaltensweisen wie das Ignorieren von Fehlern, die Nichtbeachtung der internen und externen Umwelt sowie mangelnde Kommunikationsbereitschaft abzubauen. Durch Selbstreflexion und Analyse werden die Muster der Lernprozesse thematisiert. Die Organisation begibt sich dabei auf eine "höhere" Ebene und betrachtet sich selbst auch als Umwelt anderer sozialer Systeme: "Durch diese Fähigkeit der Reflexion, des Lernens zu lernen, können mögliche Konflikte antizipiert werden, in ihren Folgen bewertet und für interne Korrekturen ausgewertet werden. Damit besteht die Möglichkeit, nicht nur das eigene Umfeld zu optimieren, sondern den maximalen Nutzen innerhalb des Beziehungsgefüges von mehreren Akteuren zu erreichen."<sup>79</sup> Diese Beschäftigung mit den Mustern innerhalb der Organisation und mit dem größeren System, in das die Organisation eingebettet ist, führt zu einer Erweiterung der Sicht der Wirkungszusammenhänge organisationalen Handelns: "Durch die Einbeziehung dieser Erkenntnisse über die Muster der Beziehungen sowie der Konsequenzen des Handelns können Wege eingeleitet werden, die eine Veränderung der Tiefenstruktur erlauben"<sup>80</sup>: die Organisation lernt.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die drei beschriebenen Lerntypen:

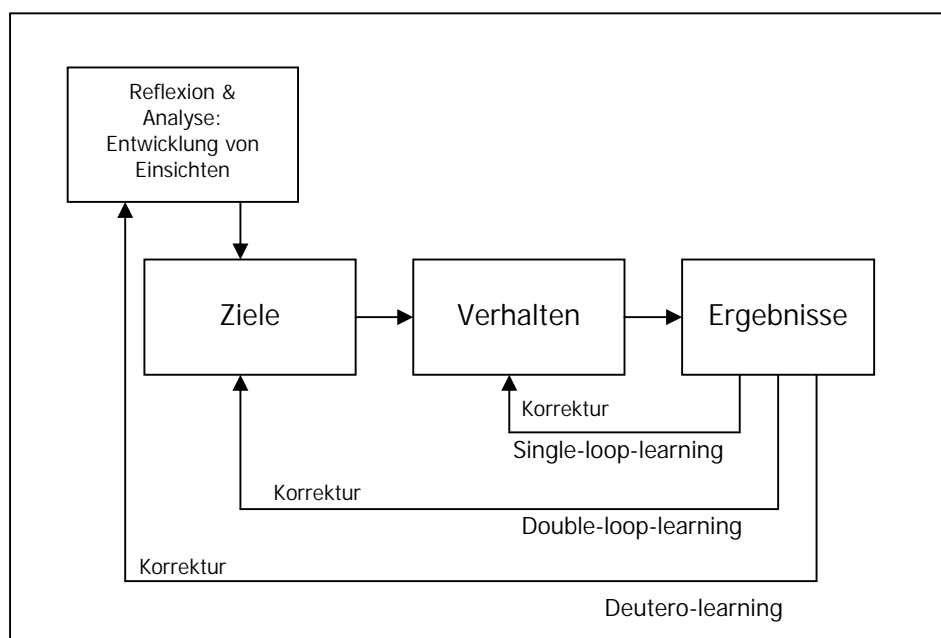


Abbildung 5: Lerntypen (nach Argyris/Schön, 1978)<sup>81</sup>

<sup>78</sup> Pawlowsky/Neubauer, 2001, S. 274. (In Weik/Lang, 2001)

<sup>79</sup> Vgl. Willke, 1991, zitiert nach Probst/Büchel, 1998, S. 38.

<sup>80</sup> Probst/Büchel, 1998, S. 39.

<sup>81</sup> Pawlowsky/Neubauer, 2001, S. 275. (In Weik/Lang, 2001)

#### 2.5.1.4 Lernphasen

Pawlowsky und Neubauer unterscheiden vier Phasen des Lernprozesses, die allerdings nicht notwendigerweise hintereinander ablaufen: Identifikation und Generierung, Diffusion, Integration und Modifikation sowie Aktion und Nutzung von Wissen. Ausgangspunkt ist immer die Setzung von Lernzielen, deren Erreichung fortlaufend überwacht werden soll.

Wissen wird auf zweierlei Arten gewonnen: Einerseits wird bereits existierendes Wissen in der Umwelt identifiziert. Dabei spielt die Umweltorientierung – "die Art der Sensoren, mit denen die Organisation die Umwelt wahrnimmt bzw. interpretiert und Informationen in systemwirksames Wissen transferiert"<sup>82</sup> – eine besondere Rolle. Ziel ist es, an den Grenzen zwischen Organisation und Umwelt Wissensdurchlässigkeit sicherzustellen und – zum Beispiel durch systematisches Einholen von KundInnen-Feedback – Veränderungsimpulse aufzunehmen.<sup>83</sup> Wissen wird aber nicht nur von außen aufgenommen, sondern auch neu geschaffen. Die Wissensgenerierung verläuft nach Meinung der AutorInnen nach dem von Nonaka und Takeuchi beschriebenen Muster der Aneignung von implizitem Wissen durch Sozialisation, der Externalisierung dieses Wissens, seiner Kombination und Internalisierung in organisationale Muster.

In einem nächsten Schritt muss das in der Regel auf der individuellen oder der Gruppenebene gewonnene Wissen der ganzen Organisation zugänglich gemacht werden. Voraussetzung einer gezielten Diffusion von Wissen ist, dass bekannt ist, wer welches Wissen zu welchem Zeitpunkt benötigt. Die Gestaltung von Kommunikationsprozessen und die Ermöglichung von interpersonellem Austausch sind von entscheidender Bedeutung für die Verteilung von Wissen. Spielt auch die Informations- und Kommunikationstechnologie eine wichtige Rolle in der Wissendiffusion, kommt es letzten Endes doch auf den Willen der Menschen, ihr Wissen weiterzugeben, an. Die Bereitschaft, Wissen zu teilen, kann nur angeregt werden durch die Förderung einer Organisationskultur, in der die mit dem Wissensaustausch verbundene Bereicherung sowohl für das Individuum als auch für die Organisation zum Ausdruck kommt.

Mit Wissenintegration bzw. –modifikation bezeichnen Pawlowsky/Neubauer den Vorgang der Aufnahme neuer Wissens Elemente in die Wissensbasis einer Organisation. Diese Verankerung hat organisationale Verhaltensänderungen zur Folge. Integration und Modifikation entsprechen dabei den beiden Lerntypen Anpassungslernen und Veränderungslernen: "Die Möglichkeit der Integration neuen Wissens in die vorhandene Wissensstruktur besteht in einer Verfeinerung der Annahmen und Wissensgrundlagen im Bereich der Kernkompetenzen, oder aber in der Modifikation der Grundannahmen hinsichtlich der Geschäftspolitik aufgrund von Umweltsignalen."<sup>84</sup> Hier ist Differenzierungsvermögen gefragt,

---

<sup>82</sup> Neumann, 2000, S. 257.

<sup>83</sup> Vgl. ebd.

<sup>84</sup> Ebd., S. 259.

um entscheiden zu können, ob und in welcher Form identifizierte Wissens Elemente in die Wissensbasis der Organisation aufgenommen werden bzw. welche Veränderungen derselben sie bewirken sollen.

Erst wenn das neu aufgenommene Wissen in konkreten Aktionen Anwendung findet, in organisationale Routinen einfließt und Verbesserungen der Unternehmensprozesse bewirkt, schließt sich der Lernzirkel.<sup>85</sup>

## 2.5.2 Ansatzpunkte zur Gestaltung der lernenden Organisation

Als roter Faden zieht sich durch die Auseinandersetzung mit dem Thema, dass organisationales Lernen nicht meint, die Strukturen flexibler zu machen, Beziehungen zu destabilisieren – sprich: das Tempo in der Organisation zu erhöhen –, sondern die Fähigkeit zu erhöhen, Veränderungen in der Umwelt proaktiv in organisationales Handeln umzusetzen. Hier ist Sensibilität gefordert, geht es doch darum, als Organisation irritierbar zu sein und entscheiden zu können, ob in einer bestimmten Situation Veränderung oder Gleichbleiben angemessener ist, und die Balance zu halten zwischen Lernen und Nichtlernen: "Lernen und Sichweiterentwickeln bzw. Nichtlernen und Gleichbleiben, d.h. Sich-gegenüber-bestimmten-Veränderungsimpulsen-indifferent-Zeigen, sind beides Fähigkeiten, die für die Überlebenssicherung von Organisationen in gleicher Weise bedeutsam sind."<sup>86</sup>

In der Folge werden in Anlehnung an Wimmer<sup>87</sup> sowie Müller/Hurter<sup>88</sup> Faktoren beschrieben, über die sich organisationales Lernen gestalten lässt.

### 2.5.2.1 Verkopplung mit der Umwelt

Da die Organisationsmitglieder Impulse zur Veränderung aus der Umwelt aufnehmen, sind die Umweltbeziehungen einer Organisation entscheidend für ihre Lernfähigkeit. Wimmer spricht hier von einer angestrebten "Vergrößerung" der Oberfläche der Organisation.<sup>89</sup> Über dem Umgang mit den unterschiedlichsten Akteuren kommen deren Erwartungen und Perspektiven in die Organisation herein, zum Beispiel durch KundInnen-Feedback, Kooperationsprojekte mit Partnerorganisationen, Trendbeobachtung usw. In der Gestaltung der Beziehungen nach außen kommt es in hohem Maß auf die Haltung an, welche die Organisation gegenüber der Umwelt annimmt: "Je bestimmender die eigene Rolle gegenüber den eigenen Umwelten systemintern konzeptionalisiert werden kann und je kontakt-

<sup>85</sup> Vgl. Pawlowsky/Neubauer, 2001, S. 277. (In Weik/Lang, 2001)

<sup>86</sup> Wimmer, 2004, S. 210.

<sup>87</sup> Ebd., S. 212 – 217.

<sup>88</sup> Müller/Hurter, 1999, S. 16 - 21. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

<sup>89</sup> Vgl. Wimmer, 2004, S. 77.

ärmer die Austauschbeziehungen nach außen gestaltet werden können, umso geringer lässt sich das Irritationspotenzial halten,<sup>90</sup> das Lernen letztlich auslöst.

#### 2.5.2.2 Irritierbarkeit

Irritierbarkeit meint die Fähigkeit, sich überraschen zu lassen, sich das eigene organisationale Handeln auf Basis der in der Umwelt gewonnenen Informationen aus einer anderen Perspektive anzusehen, um danach entscheiden zu können, ob aufgrund der Beobachtungen eine Änderung der Organisationsroutinen stattfinden soll oder nicht. Das Irritationspotenzial ist eng verknüpft mit dem Selbstverständnis der Organisation und zeigt sich insbesondere in den Erwartungen, die sie an die Umwelt hat: "Sind diese Erwartungen, die ja die alltäglichen Austauschbeziehungen mit den verschiedenen Umwelten steuern, enttäuschungsbereit konzipiert, weil sie letztendlich auf Wissen beruhen, das revidiert werden kann, dann erzeugen abweichende Erfahrungen stets die Chance, dass es zu einer Überprüfung des bestehenden Wissens kommt."<sup>91</sup> Erhöht sich die Irritierbarkeit einer Organisation, steigt durch die laufende Infragestellung der eigenen Wissensbasis auch die Unsicherheit. Lässt die Organisation allerdings Irritationen nicht zu, indem sie ihr Wissen als "richtig" – oder wie zum Beispiel bei Glaubensgemeinschaften als "Norm" – setzt, kann es passieren, dass sie zu lange daran festhält und dem Veränderungsimpuls von außen nicht folgt. In den meisten Organisationen kommen beide Tendenzen vor und haben auch ihre Berechtigung. Letztlich kommt es auf die konkrete Situation an und auf die Art, wie mit der eigenen Wissensbasis umgegangen wird.

#### 2.5.2.3 Umgang mit Wissen

Wissen und Lernen stehen also in einem seltsam widersprüchlichen Verhältnis zueinander, wie auch Rudolf Wimmer feststellt: Je besser eine Organisation mit ihrer Wissensbasis anstehende Probleme löst, desto weniger wird sie die Notwendigkeit zu lernen in Betracht ziehen.<sup>92</sup> Hinzu kommt, dass bei der Thematisierung von Wissen fast immer auch die Unterscheidung zwischen Wissenden und Nichtwissenden zum Thema wird, was – meist nicht beabsichtigte – Konsequenzen hat, wie Dirk Baecker schreibt: "Denn die Kommunikation von Wissen (...) läuft grundsätzlich unter der Annahme der Relevanz des Wissens und trifft damit eine kommunikativ inakzeptable Vorentscheidung darüber, was andere für rele-

---

<sup>90</sup> Ebd., S. 212.

<sup>91</sup> Ebd.

<sup>92</sup> Ebd., S. 213.



vant halten."<sup>93</sup> Damit auf eine solche "Zumutung" nicht mit intuitiver Ablehnung reagiert wird, bedarf es einer Kultur, in der das eigene Empfinden von Nicht-Wissen nicht als Mangel sondern als Chance, als Anstoß für einen Lernprozess gesehen wird. Von besonderer Bedeutung ist diese "Umsteuerung organisationaler Aufmerksamkeit von Wissen auf Nichtwissen"<sup>94</sup> in Situationen, in denen es um Innovation geht. Baecker sieht Wissen in diesem Zusammenhang als "eine 'komplexe Prüfoperation', die bei allen Kommunikationen die Möglichkeit mitlaufen läßt, daß man sich an Erwartungen orientiert, die bereits nicht mehr aufrechterhalten werden können und daher ausgewechselt werden müssen. Darum ist Wissen so anstrengend. Es stellt auf Enttäuschungen ab."<sup>95</sup> Eine Kultur, in der das Individuum Abweichungen von der Norm "ungeschützt einspeisen"<sup>96</sup> kann und diese nicht als Fehler sondern als Bereicherung empfunden werden, sollte diesen negativen Empfindungen entgegen wirken.

#### 2.5.2.4 Wertschätzung von Diversität

Kommunikation sollte so gestaltet sein, dass Organisationsmitglieder ihre Wahrnehmungen zu Vorgängen in der Umwelt und in der Organisation, ihre Zweifel und Unsicherheiten frei äußern können und damit rechnen dürfen, dass diese Feststellungen als relevant für die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem zukünftigen organisationalen Handeln angesehen werden. Dies ist um so wichtiger, da eben diese individuellen Wahrnehmungsabweichungen "ein Motor organisatorischer Entwicklung (sind), indem sie bei Kenntnisnahme selbstverständlich Gewordenes in Frage stellen, die 'Realität' wieder als Konvention entlarven und darauf aufmerksam machen, daß anderes nicht nur denkbar, sondern auch möglich wäre und sich vielleicht sogar besser bewähren würde."<sup>97</sup> Erst in der kommunikativen Auseinandersetzung im Team entsteht neues organisationales Wissen aus den individuellen Wahrnehmungen – oder nicht: Die abweichende Sicht des Individuums von der aktuellen Praxis stellt sich der Sicht des Teams, welches das kollektive Wissen der Organisation repräsentiert und damit den Rahmen für Veränderung absteckt und entscheidet, ob die Aufnahme der Abweichung in die organisationale Wissensbasis sinnvoll ist oder nicht.<sup>98</sup>

Es stellt eine Herausforderung für die Organisation dar, den durch das Zulassen von unterschiedlichen Perspektiven erweiterten Wahrnehmungshorizont über die Jahre zu erhalten, neigt "das Kollektiv" doch dazu, sich auf Routinen dermaßen "einzuschwören", dass unterschiedliche Sichtweisen gar nicht mehr wahrgenommen, geschweige denn als begründ-

<sup>93</sup> Baecker, 1999, S. 82.

<sup>94</sup> Wimmer, 2004, S. 203.

<sup>95</sup> Baecker, 1999, S. 90

<sup>96</sup> Wimmer, 2004, S. 214.

<sup>97</sup> Müller/Hurter, 1999, S. 9. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

<sup>98</sup> Vgl. ebd.

Benswert für die Organisation betrachtet werden. Um diese Erstarrung zu vermeiden, gilt es die eingespielten Routinen immer wieder zu "verflüssigen" und sich reflektierend mit ihnen auseinander zu setzen.

#### 2.5.2.5 Handlungsspielräume und Vertrauenskultur

Relevant für die Entwicklung der Organisation werden die unterschiedlichen Perspektiven erst, wenn sie in die Tat umgesetzt werden. Eine möglicherweise vorhandene "Umsetzungslücke", auf die Jeffrey Pfeffer und Robert Sutton mit ihrem Buchtitel *The Knowing-Doing-Gap. How Smart Companies Turn Knowledge into Action*<sup>99</sup> verweisen, kann geschlossen werden, indem Handlungsspielräume geschaffen werden. Dieses Angebot von Freiräumen widerspricht einer Sicht, welche die Handlungen der Individuen durch Festschreibungen der Strukturen detailliert geregelt haben will und deshalb die "(defizitorientierte) Anpassung der Individuen an vordefinierte Rollen" in den Vordergrund stellt und nicht die "Orientierung an ihren Potentialen und die an diesen Potentialen ausgerichtete Definition der Aufgabfelder."<sup>100</sup>

Eine Situation, in der das Individuum Freiräume hat, seine Kreativität zu entfalten, bestärkt seinen Willen Neues auszuprobieren, zu experimentieren. Ob solche Experimente wirklich durchgeführt werden, hängt auch davon ab, wie in der Organisation mit Abweichungen umgegangen wird: Werden sie als Fehler betrachtet, welche die auf Perfektion ausgerichtete Prozessabwicklung stören, oder aber als "Material für die Diagnose des eigenen Systemzustandes,"<sup>101</sup> das Impulse für Innovationen liefert? Mit der Perspektive, die in Auffälligkeiten Fehler sieht, wird naturgemäß viel Energie darauf verwendet, Abweichungen zu vermeiden. Neue Entwicklungen brauchen in einer solchen Umgebung viel Zeit, um sich gegen Altbewährtes und Liebgewonnenes durchzusetzen.<sup>102</sup> Sollen Abweichungen als Anstöße für Innovationen gesehen werden können, dürfen sie nicht negativ sanktioniert werden, sondern es müssen im Gegenteil Standards für den Umgang mit ihnen entwickelt werden, die nicht die Kultur der Fehlervermeidung sondern die Ausrichtung auf einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess widerspiegeln. Dies ist keine leichte Aufgabe, neigen doch Organisationen – auch aus Selbstschutz – dazu, tradierte Verhaltensweisen weiterzuführen und nicht zu hinterfragen, besonders, wenn sie im bisherigen Handeln erfolgreich damit gewesen sind. Die durch das Zulassen von Abweichungen entstandenen "Löcher" im Sicherheitsnetz der organisationalen Routinen müssen durch andere Maßnahmen wieder "geflickt" werden.

Einen solchen sicheren Rahmen, in dem sich Zweifel und Ideen frei äußern lassen, bildet eine Organisationskultur, die auf Vertrauen basiert – Vertrauen darauf, dass das indi-

<sup>99</sup> Pfeffer/Sutton, 2000.

<sup>100</sup> Müller/Hurter, 1999, S. 18. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

<sup>101</sup> Wimmer, 2004, S. 215.

<sup>102</sup> Vgl. ebd., S. 214.

viduelle Wissen ernst genommen wird, dass von der Organisationsroutine abweichende Empfindungen geäußert werden dürfen und man sich in der Organisation damit auseinandersetzt. Vertrauen aber auch verstanden als "Bereitschaft, in einer Beziehung verletzlich zu sein."<sup>103</sup> Dieses Vertrauen steigt mit dem Glauben an den guten Willen und die Fähigkeiten des anderen. Es ist eine notwendige Voraussetzung für innovatives Handeln: "On the organizational trapeze, individuals will take the entrepreneurial leap only if they believe that there will be a strong and supportive pair of hands at the other end to catch them."<sup>104</sup> Diese unterstützende Hand reichen die MitarbeiterInnen.

#### 2.5.2.6 Kommunikation und Beziehungsnetz

Wie wir bereits festgestellt haben, findet organisationales Lernen statt, wenn Individuen ihr Wissen in das Kollektiv einbringen, das heißt miteinander kommunizieren. Kommunikative Interaktion ist auch die Voraussetzung dafür, dass das Individuum sich die bestehende organisationale Wissensbasis überhaupt zu eigen machen kann. Sie ist also "sowohl Voraussetzung wie Medium jedes sozialen Wandels."<sup>105</sup> Es wird demnach darum gehen, vielfältige Kommunikationsbeziehungen formeller und informeller Art zu ermöglichen, die es den Individuen erlauben, die Tätigkeiten der anderen kennen zu lernen und sich selbst einzubringen. Von besonderer Bedeutung sind dabei bereichsübergreifende Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten, da sie einen Blick über das eigene Tätigkeitsfeld hinaus erlauben und durch das Einbeziehen der Perspektiven der anderen den Horizont erweitern: Peter Senge spricht in diesem Zusammenhang vom Dialog als dem "größeren Bedeutungsréservoir", das sich nur gemeinsam, nicht allein erschließen lässt.<sup>106</sup>

Es gilt sich bewusst zu halten, dass Kommunikationsbeziehungen nicht automatisch organisationales Lernen bewirken, da die unter der Oberfläche liegenden Muster und Regeln für die Kommunikation den Absichten der KommunikationspartnerInnen nicht automatisch entsprechen müssen: "Jenseits der Absichten und Wünsche der beteiligten Personen sorgen sie dafür, dass gemeinsamer Sinn entstehen kann oder verhindert wird, dass die Vergemeinschaftung von Erfahrung gelingt oder misslingt, dass ein Teamgeist sich bilden kann oder unterbunden bleibt."<sup>107</sup> Gelingt es, diese meist unbewussten kollektiven Sinngebilde und Kommunikationsmuster an die Oberfläche zu bringen, können sie thematisiert und – wenn notwendig – verändert werden.

<sup>103</sup> Müller/Hurter, 1999, S. 18. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

<sup>104</sup> Bartlett/Ghoshal, 1998, S. 37, zitiert nach Müller/Hurter, 1999, S. 19. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

<sup>105</sup> Müller/Hurter, 1999, S. 19. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

<sup>106</sup> Vgl. Senge, 1990, S. 302.

<sup>107</sup> Willke, 2001, S. 53.

### 2.5.2.7 Reflexionsfähigkeit und kollektive Sinnfindung

Das gemeinsame Nachdenken über gemachte Lernerfahrungen ist Teil des organisationalen Lernprozesses. Reflexionsschleifen ermöglichen ein Heraustreten aus der operativen Schnelllebigkeit und bieten die Chance, das Handeln zu betrachten, sich der mit dem Handeln entstandenen Routinen bewusst zu werden und sich damit auseinander zu setzen, ob diese Muster den gegenwärtigen Anforderungen noch entsprechen oder ob andere Strategien gefunden werden müssen: "Es geht darum, das gefrorene Wissen wieder zu verflüssigen, um zu prüfen, ob die Kontextbedingungen seines Entstehungszusammenhangs noch mit aktuellen Kontextbedingungen verträglich, Strukturen und Systeme also noch geeignet sind, der Umwelt gerecht zu werden."<sup>108</sup> Es besteht die Möglichkeit, dass altbewährte Routinen – "liebgewonnene" Verhaltensweisen – in Frage gestellt werden, das heißt, dass Sicherheit verloren geht, die dadurch, dass die Reflexion und Neuausrichtung gemeinsam und mit einer gewissen Distanz zum Tagesgeschäft erfolgt, wieder erlangt werden kann.

Voraussetzung für die auf der Reflexion der gemachten Erfahrungen aufbauende gemeinsame Neuorientierung ist ein kollektives Verständnis für den Sinn des gemeinsamen Tuns: "Wer sind wir? Was machen wir? Für wen arbeiten wir? Wie arbeiten wir?" Nur wenn unter den Organisationsmitgliedern zu diesen Fragen Übereinstimmung herrscht, kann festgestellt werden, ob die derzeitige organisationale Praxis noch den Umweltanforderungen entspricht oder ob Veränderungen notwendig sind. Der Prozess einer gemeinsamen Sinnfindung geht dem organisationalen Lernen voraus: "Erst vor dem Hintergrund eines starken kollektiven Bewußtseins für den Sinn der gemeinsamen Tätigkeit und der Institution lassen sich die lernnotwendigen Handlungs- und Entwicklungsspielräume einrichten und dabei die Gefahr individualistischer Beliebigkeit vermeiden. Lern- und entwicklungshinderliche Kontroll- und Regelungsmechanismen werden durch das Vertrauen in sinngemäßes Handeln abgelöst."<sup>109</sup> Martin Sammer und Manfred Bornemann sprechen in diesem Zusammenhang von einem Paradigmenwechsel und sehen die zunehmende Bedeutung der Erarbeitung eines gemeinsamen Sinns – eines "Wertesystems" – als Folge der zunehmenden Unfähigkeit von hierarchischen Strukturen, mit den Anforderungen der immer komplexer werdenden Umwelt zurecht zu kommen: "Gemeinsame Werte und über die Zeit der Zusammenarbeit durch kleine Interaktionen und Kommunikationen entwickeltes Vertrauen scheinen die Basis für effektive Wertschöpfung zu werden."<sup>110</sup> Vor diesem Hintergrund erhalten Organisationsführung und –struktur einen anderen Stellenwert.

<sup>108</sup> Schneider, 1996, S. 30.

<sup>109</sup> Müller/Hurter, 1999, S. 21. (In Schreyögg/Sydow, 1999)

<sup>110</sup> Sammer/Bornemann, 2002, S. 9. (In Bornemann/Sammer, 2002)

### 2.5.2.8 Führung und Struktur

Die Komplexität in der Umwelt spiegelt sich in der Organisation wider. Die Starre hierarchischer Strukturen behindert schnelles Reagieren auf die Veränderungsdynamik. Ihre Prinzipien, wonach "Command and Control" die Effizienz des Arbeitens garantieren, basieren auf einem prinzipiellen Mißtrauen gegenüber den Individuen und ersticken innovative Bestrebungen – die auch als nicht notwendig erachtet werden, ist es doch der Mastermind an der Spitze, der "Top-Down" die Geschicke der Organisation bestimmt. Diese Organisationsform erleidet angesichts der gegenwärtigen Anforderungen immer stärkerer Spezialisierung und immer schnellerem Wandel Schiffbruch:

"Die altbewährte Praxis der Hierarchie, die ausgehend von einem deutlich erfahreneren oder besser ausgebildeten Vorgesetzten Entscheidungen für die jeweils unterstellten Einheiten trifft, funktioniert vielfach schlicht deshalb nicht mehr in der gewohnten Weise, weil es keinen gibt, der diese Entscheidungen sachlich legitimiert treffen könnte. Es ist ein gemeinsames Erarbeiten einer Lösung, die aber trotzdem in sehr weiten Bereichen steuerbar ist – aber eben nicht mehr aufgrund von 'höherer' Qualifikation sondern aufgrund 'anderer' Qualifikation."<sup>111</sup>

Es wird also darum gehen, die große Struktur aufzubrechen und kleinere Einheiten zu schaffen, die idealerweise als "Unternehmen im Unternehmen" funktionieren, das heißt nach dem Prinzip der Fraktalität alle "lebenswichtigen Funktionen" enthalten.<sup>112</sup> Diese Art der Gliederung beschleunigt Entscheidungsprozesse, erlaubt eine höhere Kostentransparenz und ermöglicht eine auf die Einheiten abgestimmte Marktbeobachtung.<sup>113</sup>

MitarbeiterInnen in einer solchen Organisation agieren in ihrem Bereich autonom und haben Entscheidungskompetenz. Das ihnen dabei entgegen gebrachte Vertrauen fördert ihr Engagement, und ihre Motivation speist sich weniger aus "duty" (Pflichtmotivation) und mehr aus "commitment" (Verpflichtungsmotivation)<sup>114</sup>. Voraussetzung für unternehmerisches Handeln ist, dass die MitarbeiterInnen über die notwendigen Informationen und adäquates Wissen verfügen, und zwar nicht nur über Wissen in ihrem Fachbereich sondern auch über "laterale, unternehmerisch orientierte" Fertigkeiten<sup>115</sup> wie Teamfähigkeit, Prozesssteuerungskompetenz, Kommunikationsfähigkeit, strategisches Denken usw.

Welche Funktion hat nun Führung, "wenn wir im Unternehmen marktähnliche Abstimmungsmechanismen haben, wenn die Hierarchieebenen nicht mehr dazu da sind, im operativen Alltag durchgängige Befehlsketten sicherzustellen, wenn die Kooperation primär über Zielvereinbarungsprozesse läuft, die an gemeinsam erarbeiteten Strategien und

---

<sup>111</sup> Ebd., S. 8f.

<sup>112</sup> Vgl. Wimmer, 2004, S. 139.

<sup>113</sup> Vgl. Ebd.

<sup>114</sup> Vgl. Karner, 1996, S. 106. (In Schneider, 1996)

<sup>115</sup> Vgl. ebd.

Zukunftsvorstellungen wurzeln"<sup>116</sup>? – Eine zentrale Aufgabe ergibt sich aus der Notwendigkeit, die Verbindung zwischen den einzelnen Einheiten sicherzustellen und für funktions-tüchtige horizontale und vertikale Kommunikationsstrukturen in der Organisation Sorge zu tragen. Bei solchen Kommunikationsanlässen wird das Handeln der einzelnen Einheiten mit dem Handeln der Organisation als Ganzes verknüpft. Alle Beteiligten erhalten die Gelegenheit, ihre Aktivitäten vorzustellen, vom Tun der anderen Beteiligten zu erfahren und aufgrund der neu gewonnenen Erkenntnisse über weitere Entscheidungen zu verhandeln.

Wimmer sieht die Bedeutung der durch die interne Differenzierung notwendig gewordenen Vielzahl von kommunikativen Abstimmungsprozessen in Organisationen unterschätzt: Die Umstrukturierung von der klassischen Hierarchie, in der das Prinzip der Geringhaltung des Kommunikationsaufwandes galt, zur "flachen", prozessorientierten Organisation, deren Handeln auf der kommunikativen Abstimmung zwischen den Einheiten beruht, steigert die Unbestimmtheit in der Organisation. Je mehr Personen in die Entscheidungsfindung eingebunden sind, desto höher die Anzahl möglicher Entscheidungen und desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass gefällte Entscheidungen angesichts neuer Erkenntnisse wieder geändert werden. Es ist also schwieriger geworden, eine verbindliche Entscheidung zu treffen:

"Die alten Autoritätsressourcen, mit deren Hilfe man sich früher vor dem Befragtwerden und dem Nein schützen konnte (z. B. hierarchischer Rang, Expertenstatus u. Ä.), sind weitgehend weggeschmolzen. An ihre Stelle treten über kommunikative Aushandlungsprozesse situativ hergestellte Formen der Selbstbindung, die strukturell mögliche Freiheitsgrade aller Beteiligten zugunsten einer gemeinsam getragenen Problemlösung begrenzen. Sowohl das Produktivmachen des gestiegenen Negationspotenzials als auch das immer wieder notwendige Herstellen von kollektiver Akzeptanz für ausverhandelte Entscheidungen ist wohl der Kern dessen, was zurzeit vielfach noch recht diffus unter 'Leadership' diskutiert wird."<sup>117</sup>

"Führung" wird demnach vor allem Beziehungsarbeit leisten, in der sich die Wertschätzung der individuellen Unterschiedlichkeit und das Einsetzen für eine starke Gemeinschaft die Waage halten.

---

<sup>116</sup> Wimmer, 2004, S. 146.

<sup>117</sup> Ebd., S. 217.

### 3. Praxisbeispiel: Vorarlberger Jugendinformationszentrum "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute

#### 3.1 Untersuchungsmethodik

Ausgehend von der Annahme, dass "die soziale Wirklichkeit kommunikativ bedingt" ist und sich "die Forscher der Wahrheit durch einen Diskurs annähern"<sup>118</sup>, wurde als zentrale Methode zur Untersuchung des Umgangs mit Wissen im Vorarlberger Jugendinformationszentrum "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute die qualitative Befragung gewählt. Wichtiges Kriterium für die Wahl dieser Methode war auch das mit dieser Arbeit unter anderem angestrebte Ziel der Bewusstmachung der eigenen "Wissensarbeit" bei den MitarbeiterInnen. Dieser Sensibilisierungsprozess wird nach Meinung der Autorin in der ca. ein- bis eineinhalbstündigen kommunikativen Auseinandersetzung mit der interviewenden Person eher angeregt als beim Ausfüllen eines standardisierten Fragebogens.

Im Zeitraum von April bis Juli 2004 wurden mit allen MitarbeiterInnen ExpertInnen-Interviews mit Leitfaden<sup>119</sup> geführt. Bei dieser besonderen Form des Tiefeninterviews ist der Befragte "weniger als Person (wie z.B. bei biographischen Interviews), sondern in seiner Funktion als Experte für bestimmte Handlungsfelder interessant."<sup>120</sup> Der Leitfaden dient dabei als Orientierung. Er stellt sicher, dass nicht wesentliche Aspekte der Problemstellung übersehen werden, erlaubt aber auch Abweichungen durch den Interviewer/die Interviewerin und genügt somit der Forderung nach Offenheit qualitativer Forschung.<sup>121</sup> In diesem Fall gliederte sich der Leitfaden in die vier thematischen Bereiche Umgang mit Wissen bei den erbrachten Dienstleistungen, im Kontakt mit den KundInnen, im Kontakt mit Partnerorganisationen und interner Wissensfluss.

Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem von Michael Meuser und Ulrike Nagel als "Entdeckungsstrategie"<sup>122</sup> bezeichneten fünfstufigen Verfahren: Nach der Transkription werden die Interviews einzeln paraphrasiert, wobei zu beachten ist, dass auch neue, nicht abgefragte Themen berücksichtigt werden. Im nächsten Schritt werden die paraphrasierten Textelemente in den einzelnen Interviews thematisch geordnet. Der thematische Vergleich über das Einzelinterview hinaus erfolgt im dritten Schritt. Danach werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einer wissenschaftlichen Sprache formuliert und schließlich mit den theoretischen Wissensbeständen verknüpft.

Den Interviews voraus ging im Dezember 2003 ein Workshop, bei dem sich die MitarbeiterInnen zur Einführung in die Fragestellung mit ihrer persönlichen Einschätzung des

<sup>118</sup> Mayer, 2002, S. 22.

<sup>119</sup> Der Interview-Leitfaden findet sich im Anhang.

<sup>120</sup> Mayer, 2002, S. 37.

<sup>121</sup> Vgl. ebd., 36.

<sup>122</sup> Meuser/Nagel, 1991, S. 50, zitiert nach Mayer, 2002, S. 50 – 54.

Stellenwerts von Informationsmanagement in der Organisation auseinander setzten. Die Ergebnisse dieses Workshops flossen in die Erstellung des Interview-Leitfadens ein. Die Relevanz der Fragen erfuhr eine letzte Prüfung durch eine SWOT-Analyse.

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse der Untersuchungen zur "Kultivierung der Wissenslandschaft" im Jugendinformationszentrum "aha" – Tipps und Infos beginnt mit einer Beschreibung der Organisation in verschiedenen Facetten. Es folgt die Auswertung der Interviews, die nach den im Theorieteil dieser Arbeit beschriebenen Ansatzpunkten zur Gestaltung der lernenden Organisation strukturiert wurde. In einer "Zusammenschau" wird danach der Versuch unternommen, die aus der Befragung und der teilnehmenden Beobachtung der Autorin gewonnenen Erkenntnisse zu Handlungsempfehlungen zu verdichten – "einen gemeinsamen Bestand an Bildern und Ideen zum Schwingen zu bringen"<sup>123</sup>.

## 3.2 Beschreibung der Organisation

### 3.2.1 Geschichte

Das Vorarlberger Jugendinformationszentrum "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute<sup>124</sup> ist eine Dienstleistungseinrichtung, die den – vor allem jugendlichen – KundInnen Orientierung bei der Informationssuche bietet. Es wurde 1991 von der damaligen Vorarlberger Landesrätin für Jugend, Elisabeth Gehrler, mit Zustimmung aller im Landtag vertretenen Parteien mit dem Ziel gegründet, auf die Informationsbedürfnisse der 14- bis 26-Jährigen einzugehen und Informationen über unterschiedlichste Themengebiete zu sammeln, zu dokumentieren und weiterzugeben. Ausgangspunkt der konzeptuellen Auseinandersetzung mit Jugendinformation in Vorarlberg war eine Studie<sup>125</sup>, die Bedürfnisse in diesem Bereich geortet hatte. Mitglieder des Trägervereins "Jugendinformationszentrum Vorarlberg" waren von Anfang an das Land Vorarlberg, die Stadt Dornbirn (als Standort-gemeinde) und das Institut für Sozialdienste (IFS).

Schwerpunkt der ersten fünf Jahre "aha" war der Auf- und Ausbau der Kernkompetenz: der Informationsarbeit. Es wurde eine in fünfzehn Bereiche gegliederte Dokumentation<sup>126</sup> erarbeitet, mit deren Hilfe auf die vielfältigen Anfragen der KundInnen persönlich, telefonisch oder schriftlich eingegangen werden konnte. Intensive Beziehungs- und Medienarbeit begleitete die Informationsarbeit und trug nicht nur dazu bei, das "aha" in der Öffentlichkeit

---

<sup>123</sup> Schneider, 2001, S. 53.

<sup>124</sup> In der Folge werden die Bezeichnungen JIZ und "aha" synonym für den Begriff "Jugendinformationszentrum Vorarlberg" verwendet.

<sup>125</sup> Vorarlberger Jugendstudie '90, 1990.

<sup>126</sup> Die 15 Bereiche sind: Schule, Beruf, Arbeit, Weiterbildung, Alltag, Wohnen, Beziehung, Gesundheit, Recht, Umwelt, Freizeit, Ferien, Sport, Ausland, Veranstaltungen



erfolgreich als Jugendinformationszentrum zu positionieren, sondern ermöglichte auch den Aufbau eines dichten Informationsnetzes zu jugendrelevanten Themen.<sup>127</sup>

Im Jahr 1995 wurde im Hinblick auf den kommenden EU-Beitritt Österreichs innerhalb des JIZ der sogenannte "Treffpunkt Europa" eingerichtet. Mit dieser Schwerpunktbildung wurde einerseits der starken Zunahme von Anfragen zu internationalen Themen, andererseits der sich für Österreich durch den EU-Beitritt neu ergebenden Möglichkeiten der Teilnahme an verschiedenen Förderprogrammen Rechnung getragen. Die Begleitung von Projekten im Rahmen des EU-Programms "JUGEND", die Unterstützung bei der Vermittlung von Au-pair-Stellen und die Organisation des regionalen Jugendaustauschprogrammes "Ländle Goes Europe" sind die wichtigsten Angebote dieses Bereichs, der sich im Lauf der Jahre zu "Jugend International" weiterentwickelt hat. Seit 2000 ist das "aha" Tipps und Infos Regionalstelle des EU-Programms "JUGEND" für das Bundesland Vorarlberg.

Als weiterer Bereich kam 1999 die Vorarlberger Jugendkarte [three sixty] dazu. Das Jugend- und Familienreferat beim Amt der Vorarlberger Landesregierung betraute das "aha" mit der konzeptuellen Erarbeitung sowie der inhaltlichen und administrativen Umsetzung dieser Identitätsnachweis- und Ermäßigungskarte für 14- bis 20-jährige Jugendliche mit Wohnsitz in Vorarlberg.

Auf die inhaltliche Erweiterung folgte im Jahr 2000 die geografische Ausdehnung: Nach Gesprächen mit VertreterInnen mehrerer Gemeinden, die als Standorte für Zweigstellen des "aha" in Frage kamen, wurde eine Außenstelle in Bregenz eingerichtet. EinE VertreterIn der Landeshauptstadt Bregenz ist seit diesem Zeitpunkt auch im Vorstand und in der Vollversammlung des Vereins Jugendinformationszentrum Vorarlberg vertreten.

Etwa zur selben Zeit trat das Amt für Soziale Dienste des Fürstentums Liechtenstein mit dem Wunsch, in Liechtenstein ein Jugendinformationzentrum nach dem Modell des "aha" Vorarlberg zu errichten, an das Land Vorarlberg heran. Ein Franchising-Vertrag zur Übernahme des "aha"-Konzepts wurde erarbeitet, und im Dezember 1999 wurde in Schaan das "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute Liechtenstein eröffnet. Der Geschäftsleiter des "aha" Vorarlberg ist im Vorstand des "aha" Liechtenstein stimmberechtigt vertreten.

Im Jahr 1999 fanden auch mit VertreterInnen der süddeutschen Stadt Ravensburg erste Gespräche zur Gründung eines Jugendinformationszentrums statt. Auch in diesem Fall wurde ein Franchising-Vertrag ausgearbeitet. Das "aha" Ravensburg wurde im Mai 2000 eröffnet. Der Geschäftsführer des Vorarlberger JIZ ist im Steuerungsgremium des Ravensburger "aha" mit Beratungsfunktion vertreten.

---

<sup>127</sup> Vgl. Rubatscher, 2003, S. 23 – 25.

### 3.2.2 Organisation

Das Jugendinformationszentrum Vorarlberg ist als Verein organisiert. Mitglieder sind das Land Vorarlberg mit fünf VertreterInnen, die Stadt Dornbirn mit zwei, die Landeshauptstadt Bregenz und das Institut für Sozialdienste mit je einer Vertreterin/einem Vertreter<sup>128</sup>. Die Entsendungsgröße (= Stimmrecht) ist über den Finanzverteilungsschlüssel geregelt.

Der Vorstand setzt sich aus je einer Person<sup>129</sup> der Vereinsmitgliedsinstitutionen zusammen. Er ist in das Tagesgeschäft nicht direkt involviert und fungiert als eine Art Aufsichtsrat. Die laufenden Agenden werden größtenteils von der Geschäftsleitung wahrgenommen.

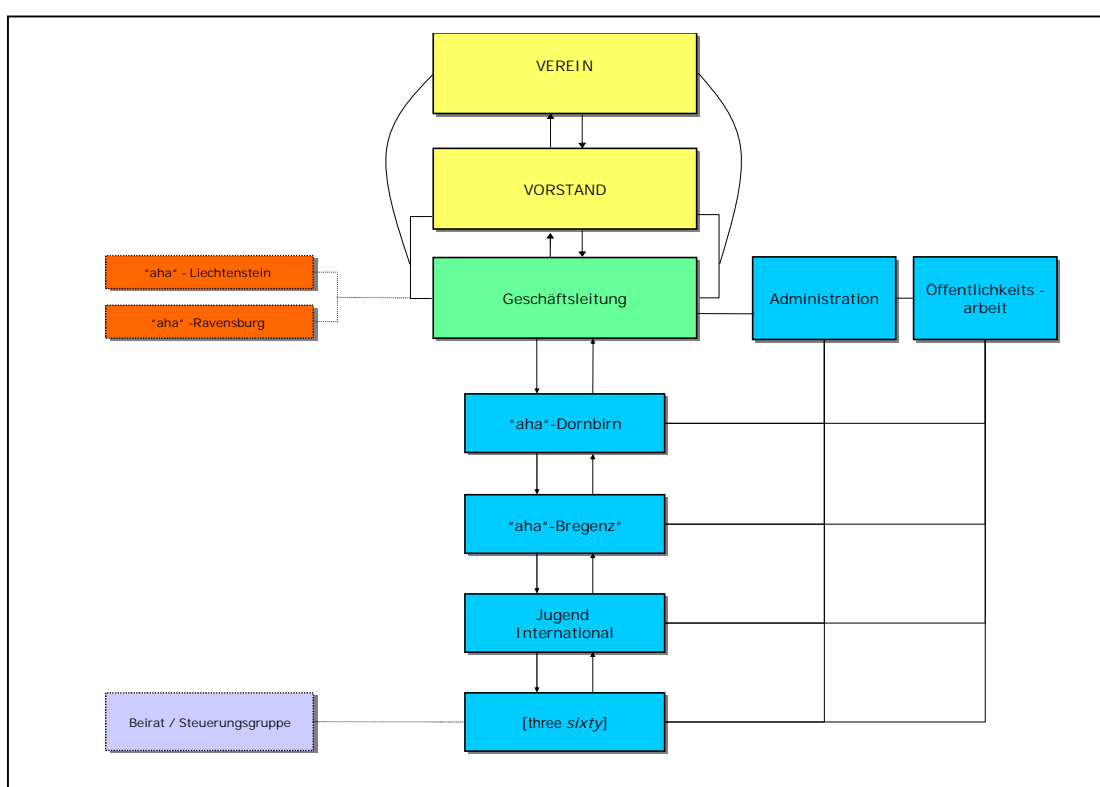


Abbildung 6: Organigramm "Jugendinformationszentrum Vorarlberg" (Stand: Juli 2004)

<sup>128</sup> VorsitzendeR der Vollversammlung ist die amtsführende Landesrätin/der amtsführende Landesrat für Jugend.

<sup>129</sup> Diese Person darf kein politisches Amt ausüben.

Die Tätigkeiten gliedern sich in folgende sechs Bereiche:

"aha" Dornbirn und "aha" Bregenz ist mit dem Bereich Dokumentation/ Information zuständig für die Kernkompetenz des JIZ: Die Sammlung, Aufbereitung und Weitergabe von jugendrelevanten Informationen. Die jährlich ca. 20.000 Anfragen werden von den sieben Mitarbeiterinnen (4,0 Stellen) persönlich, telefonisch oder schriftlich beantwortet. Zusätzlich werden zu stark nachgefragten Themen jährlich ca. 40 Infoveranstaltungen organisiert.

Die zwei Mitarbeiterinnen (0,9 Stellen) des Bereichs Jugend International begleiten internationale Projekte im Rahmen des EU-Programmes JUGEND (Jugendbegegnungen und –initiativprojekte, Europäischer Freiwilligendienst), koordinieren Jugendcamps im Auftrag des Jugendreferats beim Amt der Vorarlberger Landesregierung und begleiten die Vermittlung von Au-pair-Stellen. Ebenfalls im Bereich Jugend International ist die Stelle der/des europäischen Freiwilligen angesiedelt: Seit 1998 haben insgesamt vier Jugendliche aus anderen europäischen Ländern im Rahmen des EU-Programmes "Europäischer Freiwilligendienst" für einige Monate im "aha" mitgeholfen.

Der Bereich Vorarlberger Jugendkarte [*three sixty*] (drei Mitarbeiterinnen; 2,3 Stellen) realisiert das Projekt dieser Informations- und Kommunikationsplattform für Jugendliche zwischen 14 und 20, die in Vorarlberg wohnhaft sind. Derzeit sind ca. 15.000 Jugendliche (ca. 47 % der Altersgruppe) InhaberInnen der [*three sixty*] und nehmen die Vergünstigungen bei Sport-, Kultur- und Bildungsaktivitäten in Anspruch.

Der Außenauftritt des JIZ (Medienaussendungen, Plakate, Tätigkeitsbericht, Publikationen, mobile Informationsmittel) wird vom Bereich Öffentlichkeitsarbeit (zwei Personen; 1,1 Stellen) koordiniert. Die Bemühungen um Corporate Identity/Corporate Design fallen ebenfalls in diesen Bereich.

Der Bereich Administration/Organisation (drei Personen; 2,2 Stellen) erledigt alle administrativen Aufgaben der Einrichtung wie Personalwesen, Buchhaltung, Büroorganisation, Controlling, Kassabuch usw.

Der Geschäftsleitung (1 Person; 1 Stelle) obliegt die Gesamtkoordination sowohl nach innen als auch nach außen (Budgetverhandlungen, Vertretung in diversen Gremien, Personalführung usw.).

### 3.2.3 Vernetzung

Das "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute sieht in der Vernetzung mit lokalen, regionalen, nationalen und internationalen (europäischen) Einrichtungen und Partnern einen Grundpfeiler einer erfolgreichen Arbeit im Jugendinformationsbereich.

Die Organisation kooperiert mit folgenden Partnern bzw. in folgenden Netzwerken im Bereich Jugendinformation:

- "aha" Liechtenstein und "aha" Ravensburg: Mit diesen beiden Jugendinformationszentren in der Bodenseeregion besteht eine Kooperation, die auf einem Franchising-Vertrag gründet. Vereinbart wurden die gemeinsame Führung des Namens "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute, die inhaltliche Zusammenarbeit, die Einhaltung von Standards im Erscheinungsbild/ Corporate Design, in der Informationsbeschaffung, -aufbereitung und -vermittlung. Konkret gestaltet sich die Zusammenarbeit durch regelmäßige Treffen auf Geschäftsleitungs- und Bereichsebene (ca. vier pro Jahr), durch ein jährlich stattfindendes zweitägiges Seminar mit allen MitarbeiterInnen, die direkt zusammen arbeiten, und durch gemeinsame Projekte (zum Beispiel Feriajobbörse, internationale Jugendbegegnungen, Internet-Auftritt, diverse Broschüren). Die Koordination von gemeinsamen Aktivitäten und der Informationsaustausch wird durch ein elektronisch gestütztes Kooperations-Tool gefördert. Ein gemeinsames Interreg-Projekt befindet sich derzeit in der Planungsphase.

- Arbeitsgemeinschaft Österreichischer Jugendinformationszentren: Mitglieder dieses lockeren Zusammenschlusses, der 1993 von den ZentrumsleiterInnen gegründet wurde, sind die neun Jugendinfos der Bundesländer und die Jugendinfo des Bundesministeriums für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz. Die meisten dieser Infostellen sind als Vereine organisiert und werden finanziell größtenteils von den jeweiligen Landesregierungen getragen. Basis der Kooperation sind die zweimal jährlich stattfindenden LeiterInnen-treffen. Arbeitsschwerpunkte sind die Erstellung einheitlicher Qualitätsstandards, die Herausgabe gemeinsamer Broschüren und die Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen für die MitarbeiterInnen aller österreichischen Jugendinfos. Seit März 2004 ist die ARGE Österreichischer Jugendinfos als Verein organisiert.

- ERYICA – European Youth Information and Counselling Agency: ERYICA ist eine internationale Non-Profit-Organisation, welche die Kooperation zwischen nationalen Jugendinformations- und Beratungsnetzwerken fördert und diese gegenüber anderen Organisationen und Gremien vertritt. Seit ihrer Gründung 1986 ist ERYICA bemüht, vor allem durch die Förderung von Kontakt und Austausch unter den Mitgliedsorganisationen die Qualität der Jugendinformation und –beratung in Europa zu erhöhen und dieser Thematik

auf europäischer Ebene verstärkt Gehör zu verschaffen. 1993 verabschiedete ERYICA die "Europäische Jugendinformationscharta", welche die Leitlinien von Jugendinformationsarbeit umreißt und inzwischen in über 20 Ländern angenommen wurde.

- EURODESK: Dieses europäische Netzwerk verarbeitet nationale und internationale Informationen über Förderprogramme aus den Bereichen Jugend und Bildung. EURODESK bietet den lokalen PartnerInnen in den Jugendinformationsstellen Trainings, Informationstools und Unterstützung bei der Verteilung von Informationen über europäische Einrichtungen und Programme.

In den Bereichen Jugend und Bildung ist das "aha" – Tipps und Infos in unterschiedlichen lokalen und regionalen Gremien wie dem Landesjugendbeirat (beratendes Gremium aller Jugendorganisationen und –einrichtungen für die Vorarlberger Landesregierung), den Stadtjugendbeiräten Bregenz und Dornbirn und der Bildungsplattform Dornbirn vertreten. Hier werden in regelmäßig stattfindenden Sitzungen Informationen ausgetauscht und ab und zu gemeinsame Projekte durchgeführt (z.B. gemeinsamer Messeauftritt).

Ein weiteres Feld der Zusammenarbeit bildet die Thematik Jugendbeteiligung, dem regional und lokal starke Beachtung geschenkt wird: Das "aha" ist in den Arbeitsgruppen "Jugendbeteiligung Vorarlberg" und "Jugendbeteiligung Dornbirn" vertreten. Die Beziehung zum Verein Jugendbeteiligung Dornbirn "JugendDornbirn" ist besonders eng, da die Mitarbeiterin des Vereins ihr Büro in den Räumlichkeiten des "aha" hat und das Jugendinformationszentrum auch Mitglied des Trägervereins ist. Auch die vor wenigen Monaten vom Amt der Vorarlberger Landesregierung für regionale Projekt- und Vernetzungsaktivitäten im Bereich Jugendpartizipation angestellte Person wird in engem Kontakt mit dem JIZ arbeiten.

Eine besondere Rolle kommt bei den Außenkontakten dem Bereich Jugendkarte [three sixty] zu, ist doch die Vernetzung der "Welten der Jugendlichen Vorarlbergs und der PartnerInnen der [three sixty]" die konzeptuelle Grundlage ihres Arbeitens. Die Jugendkarte schließt mit Organisationen aus den Bereichen Freizeit + Kultur, Sport und Bildung Partnervereinbarungen ab, die besondere Konditionen für InhaberInnen der [three sixty] zum Inhalt haben. Ebenfalls eingebunden sind alle 96 Vorarlberger Gemeinden, die auch mit der Ausstellung der Karte betraut sind. Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahren erhalten so die Möglichkeit, ein vielfältiges Angebot vergünstigt in Anspruch zu nehmen. Zusätzlich zu diesen Ermäßigungen bieten die PartnerInnen exklusiv für "Members" eigene Veranstaltungen an, die von der [three sixty] koordiniert werden. Die [three sixty] fungiert dabei als Vermittlerin zwischen Partnerorganisationen und Jugendlichen und ist bemüht, den PartnerInnen diese Mittlerfunktion, die es ihnen ermöglicht, über die Aussendungen der [three sixty] mit derzeit ca. 15.000 Vorarlberger Jugendlichen zwischen 14 und 20 in Kontakt zu treten und von der Öffentlichkeitsarbeit der Karte zu profitieren, bewusst zu machen. Ein besonderes Anliegen ist dabei die Vernetzung der Partnerorganisationen untereinander. Diese

realisiert sich in besonderer Weise bei Projekten, in die mehrere PartnerInnen involviert sind, und beim jährlich stattfindenden "PartnerInnen-Event".

Ebenfalls von großer Bedeutung ist die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen naturgemäß im Bereich Jugend International, werden die internationalen Projekte doch immer mit mindestens einer Partnerorganisation aus dem In- oder Ausland durchgeführt. Regional zielt der Partnerkontakt darauf ab, vor allem Organisationen, die mit Jugendlichen arbeiten, über die internationalen Möglichkeiten zu informieren und sie bei konkreten Projekten zu begleiten. Über die im Zuge dieser Projekte aufgebauten internationalen Kontakte ist das "aha" Tipps und Infos auf vielfältige Weise vernetzt, was die Suche nach Partnerorganisationen erleichtert und sich auch auf die Arbeit des Bereichs Dokumentation/Information positiv auswirkt, gehören doch Fragen zu Auslandsaufenthalten zu den am häufigsten gestellten. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen für die Arbeit des Bereichs Jugend International die Kontakte zu den Informationsstellen der anderen Bundesländer. Hier findet über regelmäßige Treffen und gemeinsame Weiterbildungen formell und informell ein bereichernder Erfahrungsaustausch statt, bei dem weitere Knoten des Netzes geknüpft werden.

Eine lose Zusammenarbeit besteht mit Einrichtungen, die zu Informationsstunden in die Jugendinformationsstellen Dornbirn und Bregenz eingeladen werden oder regelmäßig dort Sprechstunden abhalten. Diese Kontakte sind insofern von großer Bedeutung, als es sich dabei meist um Institutionen handelt, die in der alltäglichen Informationsarbeit eine große Rolle spielen. Derzeit bieten der Kinder- und Jugendanwalt, der Lehrlingsreferent der Arbeiterkammer, die Referentin für Essstörungen der Caritas und die Babysitter-Vermittlungsstelle des Vorarlberger Familienverbandes regelmäßig Sprechstunden an. Zu ein- bis zweimal jährlich stattfindenden Informationsstunden kommen beispielsweise VertreterInnen von Sprachreisenveranstaltern, Zivildienstberatungsstellen, Stipendienstellen, Bildungsberatungseinrichtungen usw. Bei der Organisation dieser Veranstaltungen wird verstärkt darauf Bedacht genommen, auch Jugendliche als ExpertInnen einzuladen und ihnen eine Möglichkeit zu bieten von ihren Erfahrungen – zum Beispiel als Au-pair-Mädchen, als Studentin im Ausland, als Zivildienstler – zu berichten.

Die verstärkte Einbindung von Jugendlichen in die Arbeit des JIZ ist in den letzten Monaten mehrmals thematisiert worden. Sie findet bei der [three *sixty*] in Ansätzen statt, und zwar in Form von Befragungen bei Veranstaltungen und einer [three *sixty*]-Testgruppe, und geschieht im Bereich Jugend International durch das Peer-Education-Projekt "Young Team Europe", das darauf abzielt, dass Jugendliche andere Jugendliche über (vor allem ihre eigenen) Auslandserfahrungen informieren.

### 3.2.4 Finanzierung

Das Jugendinformationszentrum Vorarlberg finanziert sich aus Mitteln des Landes Vorarlberg, der Standortgemeinden Dornbirn und Bregenz, des Bundes, der EU sowie von Sponsoren. Das aktuelle Budget beläuft sich auf ca. 800.000 Euro. Da die Finanzierungsstruktur der einzelnen Bereiche sehr unterschiedlich ist, verfügt jeder Bereich über ein eigenes Sub-Budget, das den GeldgeberInnen gegenüber getrennt abgerechnet wird.

Die generelle Feststellung, dass der Finanzrahmen von Seiten der öffentlichen Hand stark reglementiert ist, trifft auch auf das "aha" zu. Wie auch bei anderen Einrichtungen lässt sich in letzter Zeit ein Trend weg von der reinen Strukturfinanzierung hin zu projektbezogenen Abrechnungsformen beobachten. Eine Erhöhung der Finanzmittel ist nur durch Übernahme zusätzlicher Tätigkeitsbereiche möglich, die natürlich mit dem Vorstand abgestimmt werden müssen. Budgetkürzungen sind bis dato nicht erfolgt.

### 3.2.5 Team

Das "aha" Vorarlberg wurde 1992 mit drei MitarbeiterInnen eröffnet, im Juli 2004 sind 14 Personen beschäftigt. Acht arbeiten Vollzeit, sechs sind im Ausmaß zwischen 20 und 70 % Teilzeit beschäftigt. Die Fluktuation der MitarbeiterInnen ist gering: Lediglich sechs Personen haben seit der Gründung der Organisation vor 13 Jahren nach Kündigung die Organisation verlassen. Mit Ausnahme von einer Mitarbeiterin arbeiten alle Mitarbeiterinnen, die in dieser Zeit ein Baby bekommen haben, nach der Karenzzeit wieder im Jugendinformationszentrum mit. Es gibt eine hohe Sensibilität von Seiten der Geschäftsleitung und des Teams, auf besondere Bedürfnisse von MitarbeiterInnen mit Kindern einzugehen (Arbeitszeiten, Urlaub, Wechsel des Arbeitsbereichs nach der Karenz, Möglichkeit zur Telearbeit usw.). Karenzierte MitarbeiterInnen erhalten die Protokolle der BereichsleiterInnen-Sitzungen und bleiben eingebunden, indem sie zu informellen Anlässen eingeladen werden.

Die MitarbeiterInnen – sie sind bis auf den Geschäftsleiter und den Zivildienstler derzeit alle weiblich – haben sehr verschiedene Ausbildungen absolviert und bringen unterschiedliche Vorerfahrungen mit: Von der kaufmännischen Lehre bis zum politikwissenschaftlichen Doktoratsstudium, von der Erfahrung als Bankangestellte bis zur Unterrichtspraxis als Englischlehrerin. Nicht zuletzt mangels eines entsprechenden Angebots in Österreich hat keine der Mitarbeiterinnen eine formelle Ausbildung im Bereich Information/ Dokumentation. Die beiden Leiterinnen des Bereichs Dokumentation/Information des "aha" Dornbirn und des "aha" Bregenz absolvieren derzeit einen Lehrgang, der von der Arbeitsgemeinschaft Österreichischer Jugendinformationszentren eigens für die MitarbeiterInnen der Jugendinfos konzipiert wurde.

### 3.2.6 Kommunikation

#### 3.2.6.1 Formelle Kommunikation

Der steigenden Anzahl an MitarbeiterInnen wurde auch in der Organisation der Kommunikation Rechnung getragen. Bedurfte es am Anfang aufgrund der kleinen MitarbeiterInnenzahl keines formellen Rahmens zum Austausch von Wissenswertem, wurden mit dem Ansteigen der Zahl 1993 wöchentliche Teamsitzungen eingeführt, an denen mit Ausnahme von zwei Mitarbeiterinnen<sup>130</sup>, die nur wenige Stunden pro Monat beschäftigt waren, alle teilnahmen und deren Protokolle alle erhielten. Zu den ca. sechs sogenannten All-Together-Sitzungen pro Jahr wurden auch die geringfügig Beschäftigten eingeladen und hatten wie die anderen Gelegenheit, von ihrer Arbeit zu berichten und vom Team Feedback zu erhalten.

Mit der inhaltlichen Ausweitung der Tätigkeiten – internationale Projekte und die Vorarlberger Jugendkarte [three *sixty*] kamen dazu – und der Einrichtung des zweiten Informationszentrums in Bregenz stieg die Zahl der MitarbeiterInnen weiter an und das Team erreichte eine Größe, die eine Teilnahme aller an allen Teamsitzungen nicht mehr zuließ: Die Organisation wurde in Bereiche gegliedert, und zu den wöchentlichen Sitzungen trafen sich fortan die BereichsleiterInnen. Das Protokoll der BereichsleiterInnen-Sitzung, das im Lauf der Zeit um eine To-Do-Liste mit Verantwortlichkeiten ergänzt wurde, geht weiterhin an alle MitarbeiterInnen. Die Tagesordnung dieser Sitzungen bildet das operative Tagesgeschäft. Zusätzlich gibt es wöchentlich eine halbstündige Besprechung zwischen Geschäftsleiter und jeder Bereichsleiterin, bei der über das Tagesgeschäft hinausgehende Aktivitäten besprochen werden.

Mittelfristig (in den folgenden zwei bis vier Monaten) zu planende Projekte sind Gegenstand der sogenannten Strategischen Sitzung, die nach Bedarf stattfindet (ca. ein- bis zweimal pro Monat). An der Strategischen Sitzung kann jedeR teilnehmen, der/die sich für das betreffende Thema interessiert. Automatisch eingeladen werden die BereichsleiterInnen. Auch von dieser Sitzung erhalten alle ein Protokoll.

Auch bereichsintern gibt es regelmäßige formelle Besprechungen, die allerdings in größeren Abständen stattfinden (ein- bis zweimal pro Monat). Hier findet auf Grund der leicht überschaubaren Anzahl an Personen der Großteil der Kommunikation informell statt.

Die All-Together-Sitzung wurde als Plattform des Austausches aller mit allen und als Forum zur Besprechung von Angelegenheiten, die das gesamte Team betreffen, beibehalten. In diesem Rahmen hat jedeR Gelegenheit, den anderen von ihrer/seiner Arbeit zu berichten, und es wird über die ganze Organisation betreffende Neuerungen und Entwicklungen wie z.B. die Umstellung der Kostenrechnung, die Einstellung neuer MitarbeiterInnen, den Betriebsausflug informiert, gesprochen und abgestimmt. Sie findet ca. alle zwei Monate statt.

---

<sup>130</sup> Eine Person war für die Präsentation des "aha" in Schulen und bei Veranstaltungen zuständig, die zweite koordinierte einen monatlich erscheinenden Newsletter für JugendarbeiterInnen.



Der Informationsfluss zu den Vereinsmitgliedern verläuft über die jährliche Vereinsvollversammlung und über periodische "Vereinsbriefe", die von der aktuellen Arbeit in den Bereichen berichten. Der Vorstand trifft sich ca. fünfmal pro Jahr und wird auch zu diversen informellen Anlässen eingeladen.

### 3.2.6.2 Informelle Kommunikation

Aufgrund der überschaubaren Zahl an MitarbeiterInnen verläuft sehr viel an bereichsinterner und auch bereichsübergreifender Kommunikation informell.

Die räumlichen Gegebenheiten begünstigen den Austausch, wobei es allerdings zu berücksichtigen gilt, dass die informelle Kommunikation zwischen den beiden Standorten Dornbirn und Bregenz nur eingeschränkt möglich ist. Elf der vierzehn MitarbeiterInnen sind ausschließlich bzw. vorwiegend am Standort Dornbirn tätig. Die dortigen Räumlichkeiten umfassen den öffentlich zugänglichen Informationsbereich, einen Seminarraum, ein Büro mit fünf Arbeitsplätzen, drei Büros mit je zwei Arbeitsplätzen und zwei Büros mit je einem Platz. Zwölf der dreizehn Arbeitsplätze sind mit PC mit Internet-Anschluss und Schnurlostelefon ausgestattet. Die PCs sind miteinander vernetzt. Von allen (auch von den Computern am Standort Bregenz) kann auf ein gemeinsames Laufwerk, einen gemeinsamen Kalender und diverse Reservierungslisten (z.B. Auto) zugegriffen werden. Das "aha" Bregenz verfügt über den Informationsbereich, ein Büro mit zwei Plätzen und eine Teeküche.

Gespräche zwischen Tür und Angel sind die wichtigste Form der informellen Kommunikation. Die Tatsache, dass am Standort Dornbirn die Türen zwischen den Büros (mit Ausnahme jener des nur selten als Büro genutzten Besprechungszimmers und der Glastür des Büros des Geschäftsleiters) entfernt worden sind oder offen stehen, erleichtert den Wissensaustausch zwischendurch. Zu den Räumlichkeiten gehören auch noch eine mit Mikrowelle und Kochplatte ausgestattete Teeküche und eine Terrasse. Beides wird sowohl für Besprechungen als auch für informelle gemeinsame Mittagessen genutzt. Eine räumliche "Herausforderung" für die informelle Kommunikation stellt der ca. 20 m lange Gang dar, der durch die Erhöhung der MitarbeiterInnenzahl mit der Übernahme der Vorarlberger Jugendkarte und die dadurch notwendig gewordene Büroerweiterung entstanden war. Das Problem, dass sich die MitarbeiterInnen der Bereiche "hüben" (Dokumentation/ Information, Administration, Jugend International) und jener "drüben" (Geschäftsleitung, Jugendkarte, Öffentlichkeitsarbeit) nun nicht mehr "zufällig" begegneten – was sich negativ auf das Zusammengehörigkeitsgefühl auswirkte –, wurde entschärft, indem auf beiden Seiten des Ganges "Anreize" und "Meeting Points" geschaffen wurden (z.B. Kaffeemaschine, Obstschale, Postordner, Geschirrschrank, "Kuchenbuffet" bei Geburtstagen). Auch am Standort Bregenz spiegeln die Räumlichkeiten mit viel Glas die offene Kommunikation wider, wobei

diese aufgrund der kleinen Zahl der MitarbeiterInnen ohnehin sehr gut ist und fast ausschließlich informell verläuft.

Neben diesen informellen Momenten des Austausches im Büroalltag gibt es sozusagen "formalisierte" informelle Anlässe, zu denen alle MitarbeiterInnen und meist auch der Vereinsvorstand eingeladen werden. Das ist zum Beispiel der jährlich stattfindende, zwei- bis dreitägige Betriebsausflug, der jeweils abwechselnd von einem Bereich organisiert wird, Weihnachtsessen, Schitag, Kennenlernetage mit den Familien der MitarbeiterInnen usw.

### 3.2.7 Planungsroutrinen und organisationale Entwicklung

Die Jahresplanung erfolgt bei einem jährlich stattfindenden mehrtägigen Seminar. Alle MitarbeiterInnen reflektieren dabei das vergangene Arbeitsjahr und planen die Schwerpunktaktionen der folgenden Monate. Die Planungsklausur ist moderiert und findet nicht an einem der beiden Standorte des JIZ statt.

Im Anschluss an die Planungsklausur erarbeiten die MitarbeiterInnen persönliche Ziele für den jeweiligen Zuständigkeitsbereich und stimmen diese mit der Bereichsleiterin/dem Bereichsleiter ab. Die Zielvereinbarungen werden jährlich aktualisiert.

Beim jährlichen Mitarbeitergespräch zwischen Geschäftsleitung und MitarbeiterIn wird das vergangene Arbeitsjahr insbesondere im Hinblick auf die persönliche Entwicklung und auf Zusammenarbeit im Team reflektiert.

Qualitätssicherung ist das Thema des zweiten, seit 1994 jährlich stattfindenden mehrtägigen Seminars, das von einem externen Experten moderiert wird. In den ersten Jahren lag der Schwerpunkt auf Prozessqualität. Die MitarbeiterInnen erstellten ein Qualitätssicherungshandbuch, das mit der Beschreibung von Kernprozess und unterstützenden Handlungen den Anspruch an die Qualität der einzelnen Dienstleistungen dokumentiert. Die Prozessbeschreibungen werden in regelmäßigen Abständen evaluiert. Mit dem Ansteigen der MitarbeiterInnenzahl und der geografischen und inhaltlichen Ausweitung der Tätigkeiten verlagerte sich der Fokus der Qualitätssicherungsklausur auf Organisations- und Teamentwicklung: Themen waren die Strukturierung der Organisation in Bereiche und die damit verbundene Ausweitung der Entscheidungskompetenzen der MitarbeiterInnen, die Einbindung der MitarbeiterInnen am neu hinzugekommenen Standort Bregenz und der Jugendkarte [three sixty] und die Zusammenarbeit mit den Jugendinformationszentren in Liechtenstein und Ravensburg.

Die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Identität der Organisation, den das Organisationshandeln begründenden Werten und zukünftig notwendigen Weichenstellungen findet auch außerhalb der Qualitätssicherungsklausuren statt. So wurde im Herbst 2000/Frühjahr 2001 unter Einbeziehung aller MitarbeiterInnen ein Leitbild erarbeitet, im Herbst 2002 wurden die aus der aus Anlass des zehnjährigen Bestehens von einem externen Experten

erstellten Evaluation resultierenden Konsequenzen diskutiert, im Frühjahr 2003 war die Umsetzbarkeit einer Balanced Scorecard im "aha" – Tipps und Infos Thema. Im Lauf des Jahres 2004 werden die einzelnen die Organisation als Ganzes bestimmenden Elemente wie Organisationskonzept, Leitbild, Qualitätssicherungshandbuch, CD-Handbuch, Informationen zu Organisationsstruktur, Planungsroutinen, Personalwirtschaft, Rechnungswesen und Riskmanagement zum Qualitätsmanagement-Handbuch (QMH) zusammengeführt.

### 3.3 Auswertung der Interviews

#### 3.3.1 Verkopplung mit der Umwelt

Im Informationsbereich findet die Verbindung mit der Umwelt naturgemäß vor allem über den Kontakt mit den (meist jugendlichen) KundInnen statt, die telefonisch, schriftlich oder persönlich Anfragen stellen. Bei der Vorarlberger Jugendkarte [three *sixty*] liegt die Situation insofern anders, als die Mitarbeiterinnen sie als "Vermittlerin"<sup>131</sup> zwischen den Partnerorganisationen und den Jugendlichen sehen: Sie sind also gleichermaßen in Kontakt mit den Jugendlichen und den PartnerInnen. Während im Bereich Information/Dokumentation persönliche Kontakte in Form von Anfragebeantwortungsgesprächen überwiegen, verläuft der Kontakt der [three *sixty*] mit den Jugendlichen (KarteninhaberInnen) fast ausschließlich schriftlich über Aussendungen (Guide der Partnerorganisationen, [three *sixty*]-Kalender, zweimonatlicher Newsletter, Flyer zu diversen Aktionen).

Sowohl Information/Dokumentation als auch [three *sixty*] messen dem Herausfinden der KundInnen-Erwartungen und -Zufriedenheit große Bedeutung bei: "Die Zufriedenheit der KundInnen hat für das "aha" Survival-Stellenwert", "Damit steht und fällt es". Es gibt jedoch Unterschiede im Grad des Bewusstseins der Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den KundInnen-Erwartungen: Während die [three *sixty*]-Mitarbeiterinnen auf die Frage "Welches Wissen brauchst du für deine Arbeit?" als erstes mit "Wissen, was die Jugendlichen möchten" antworten, passiert die Auseinandersetzung mit dem Wollen der KundInnen im Informationsbereich weniger bewusst, ist aber deswegen nicht weniger präsent, besteht doch die tägliche Arbeit darin, bei jedem Anfrager/jeder Anfragerin erst einmal herauszufinden, was er/sie will und an Vorwissen schon mitbringt, um dann in der Beantwortung darauf eingehen zu können. Diese unterschiedliche Sensibilisierung hat möglicherweise auch damit zu tun, dass die KundInnen des Informationszentrums bereits mit einem Anliegen kommen, während die [three *sixty*] neue Mitglieder für die Karte gewinnen und ein ihren Wünschen entsprechendes Angebot schaffen muss: Sie muss sich in höherem Maße "verkaufen" und betreibt dafür "Marktforschung".

---

<sup>131</sup> Die im Folgenden ohne Quellenangabe zitierten Äußerungen stammen aus den Interviews mit den MitarbeiterInnen des "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute.

In diesem Zusammenhang ist auch interessant zu sehen, dass man sich im Informationsbereich mit Nicht-KundInnen bzw. potentiellen KundInnen derzeit eher nicht befasst ("Kunde heißt für mich, dass er eine Frage hat"), es aber sehr wohl ein Bewusstsein dafür gibt, sich damit auseinander zu setzen, warum sie das "aha" nicht in Anspruch nehmen: "Von potentiellen KundInnen weiß ich es nicht. Ich bin mir nicht sicher, ob wir eine Struktur haben, ihre Erwartungen herauszufinden. Ich weiß aber auch nicht, ob es unsere Aufgabe ist, ihnen alles zu bieten, was sie wollen. (...) Ich denke schon, dass man das einmal anfangen müsste. Das würde aber für mich in Richtung Jugendforschung gehen: Was Thema ist, worauf Jugendliche anspringen würden, dass sie sich entweder beteiligen, oder zumindest nachfragen oder sich für etwas interessieren. Oder warum sie es nicht tun. Ist es die absolute Konsumgesellschaft, die einfach nur berieselt werden möchte? Oder schätzen wir das völlig falsch ein und es bietet ihnen einfach niemand den Anreiz? Das weiß ich nicht." Der Wunsch, dieses Potential des in der täglichen Informationsarbeit erreichten Know-how über die Lebenswelt von Jugendlichen mit Jugendforschung zu kombinieren und damit neue Erkenntnisse für die Arbeit zu gewinnen, wird auch in anderen Bereichen geäußert.

Wichtigste Form des KundInnenkontakts ist das persönliche Gespräch. Besonders für die [three sixty]-MitarbeiterInnen, die nur selten die Möglichkeit haben, mit den Jugendlichen "face to face" in Kontakt zu treten, sind Gelegenheiten, sich persönlich mit ihnen auszutauschen, von ihren Wünschen und ihrer Zufriedenheit mit den Leistungen zu erfahren, von großer Bedeutung. Dieser Austausch passiert vor allem auf Messen und bei [three sixty]-Veranstaltungen. Andere Mittel, um KundInnen-Meinungen aktiv zu eruieren, sind Fragebögen zu Veranstaltungen, eine [three sixty]-Testgruppe, eine Gruppe, welche die Nutzerfreundlichkeit des [three sixty]-Kalenders untersucht hat, und die Bitte um Rückmeldungen als Standard bei Email-Anfragebeantwortungen. Bei Projekten des Bereichs Jugend International ist die Evaluation meist integrierter Bestandteil der Abwicklung.

Herrscht auch bei den MitarbeiterInnen des Jugendinformationszentrums die Meinung vor, dass sich Zufriedenheit nur eingeschränkt messen lässt – und wenn, dann "nur vom Gefühl her" –, fließen die Auswertungen der KundInnenkontakte doch in die Arbeit ein, indem sich das Team mit den festgestellten Erwartungen auseinander setzt und entscheidet, ob das "aha" darauf mit der Schaffung bzw. Änderung eines Angebots reagieren soll oder nicht. So antworten die meisten MitarbeiterInnen auf die Frage, wie neue Themen dazukommen, unter anderem mit: "durch die Anfragen der Jugendlichen".

Außer über die KundInnen gibt es Verbindungslinien zu verschiedenen Partnerorganisationen. Dieses Verbindungsnetz wird von den MitarbeiterInnen als unterschiedlich dicht geknüpft empfunden.

Die [three sixty] unterhält aufgrund ihrer Mittlerfunktion sehr enge Kontakte mit den Partnerorganisationen und betrachtet diese auch als KundInnen. Ihrer "Pflege" wird größte Bedeutung beigemessen, denn sie sind es ja letztendlich, welche die Angebote der [three sixty] schaffen und den Jugendlichen positive oder weniger positive Erfahrungen mit der

Karte beschenken und so einen wesentlichen Einfluss auf das Image und damit den Erfolg der [three sixty] haben. Persönlicher Kontakt – und zwar sowohl mit den EntscheidungsträgerInnen in den Organisationen als auch mit jenen Personen, die bei der Ausstellung der Karte oder bei Veranstaltungen in direktem Kontakt mit den Jugendlichen sind – ist für die Mitarbeiterinnen für den Aufbau einer auf Vertrauen basierenden Partnerschaft von großer Bedeutung. – Dies um so mehr, als sie für die Evaluierung ihrer Arbeit in hohem Maß auf die Rückmeldungen der PartnerInnen angewiesen sind: "Du brauchst hin und wieder einen 'Reality Check', damit du weißt, dass du auf dem richtigen Weg bist – sowohl die PartnerInnen, als auch wir." Neben den persönlichen Kontakten im Rahmen der täglichen Arbeit bietet der jährliche "PartnerInnen-Event", zu dem alle Partnerorganisationen eingeladen werden, Gelegenheit zum Austausch und zur Planung von "multilateralen" Aktivitäten, bei denen die [three sixty] als "Vernetzungspunkt" fungieren könnte und damit im Sinne ihres Zieles, die Zusammenarbeit mehrerer PartnerInnen bei Projekten zu fördern, agiert: "Wir bringen PartnerInnen an einen Tisch, die von selbst nicht auf die Idee kämen, mit denen könnte man doch... Da läuft bei uns sehr viel Wissen zusammen. Wir wissen, der macht dies, jener macht das, und wir machen unseren Teil, und wenn sich alle drei zusammen tun, entsteht etwas total Schönes daraus."

Auch die Arbeit im Informationsbereich hat eine starke "Vermittler"-Komponente, sind es doch oft andere Organisationen, auf die bei Anfragen verwiesen wird. Um fundierte Informationen weitergeben zu können, bemühen sich die Mitarbeiterinnen, mit diesen Organisationen Kontakt zu halten. Dies geschieht über Informations- und Sprechstunden im Jugendinformationszentrum, Recherche-Tätigkeiten in Zusammenhang mit konkreten Anfragen oder der Aktualisierung der Informationsunterlagen. Der Kontakt entsteht meist anlassbezogen und verläuft oft einseitig, das heißt, das "aha" tritt mit einer konkreten Frage an die Organisation heran. Es gibt wenig Austausch über die jeweilige Arbeit. Für die Organisationen, die im "aha" Sprechstunden abhalten (Lehrlingsabteilung der Arbeiterkammer, Kinder- und Jugendanwalt, Caritas, Babysitter-Vermittlungsstelle des Vorarlberger Familienverbandes) bietet das JIZ eine niederschwellige Möglichkeit, mit den Jugendlichen in Kontakt zu treten.

Der Bereich Information/Dokumentation unterhält außerdem Kontakte zu anderen Jugendinformationszentren in der Region (Liechtenstein und Ravensburg) und in den anderen Bundesländern. Der Verbindung mit den anderen österreichischen Jugendinformationszentren ist derzeit besonders intensiv, da zwei Mitarbeiterinnen des "aha" Tipps und Infos einen von der ARGE Österreichischer Jugendinfos organisierten, zweisemestrigen Lehrgang zum Thema Jugendinformation absolvieren. Als besonders wertvoll wird neben dem Wissenserwerb der Erfahrungsaustausch mit den BerufskollegInnen beurteilt: "Dass dort eine Gruppe dabei ist, die sich wirklich mit den gleichen Themen befasst. Dass du bestätigt wirst, dass du auf dem richtigen Weg bist und auch von den anderen hörst, was sie machen. Dadurch bekommst du auch wieder Ideen, was man machen könnte oder was jetzt auf einen zukommen könnte."

Der sich aus den Tätigkeiten ergebende Kontakt mit lokalen, regionalen und internationalen Partnern wird von den Mitarbeiterinnen des Bereichs Jugend International sehr positiv bewertet. Besonders hervorgehoben wird die Zusammenarbeit mit den anderen österreichischen Informationsstellen zum EU-Programm JUGEND, der sowohl eine formelle als auch eine wichtige informelle Seite hat, auf der "die besonders auffälligen, originellen Dinge zur Sprache kommen."

Unterschiedliche Erklärungen gibt es für Anlässe, bei denen eine Zusammenarbeit mit einer anderen Organisation wenig erfolgreich verlaufen war, bzw. für die von einigen MitarbeiterInnen generell als "ausbaufähig" empfundene Bereitschaft zu Außenbeziehungen. Zwei Tendenzen lassen sich feststellen: die Befürchtung, das Organisationsprofil nicht wahren zu können und für die Zwecke anderer "missbraucht" zu werden, sowie die in Zeiten knapper werdender öffentlicher Gelder zunehmende Abschottung ("Jeder verteidigt seine Pfründe und steckt sein Gärtchen ab"). Ambivalent beurteilt werden die als hoch empfundenen Ansprüche, mit denen das "aha" Projektarbeit und vor allem auch Öffentlichkeitsarbeit betreibt: Sie garantieren professionelles Arbeiten, haben aber teilweise auch eine abschreckende Wirkung auf potentielle Partnerorganisationen: "Ich habe das Gefühl, dass wir – zumindest in Vorarlberg – sehr wohl signalisieren, dass wir bereit wären, Netzwerke aufzubauen oder Partnerschaften einzugehen. Aber das wird nicht von allen gleich gesehen. Es kann sein, dass wir das Image haben, dass wir andere 'fressen' oder überspielen mit Öffentlichkeitsarbeit, dass das jeden scheu macht, eine Partnerschaft einzugehen. (...) Wobei ich nicht mit Öffentlichkeitsarbeit zurückfahren würde. Ich würde da eher auf persönliche Kontakte bauen." Die (Wieder-)Intensivierung von Beziehungen besonders zu "Organisationen in der Nähe", wie zum Beispiel Jugendzentren und Schulen, mittels persönlicher Kontakte, die über den Versand von Informationsmaterial hinausgehen, wird von einigen MitarbeiterInnen als wünschenswert angesehen. Wichtig ist dabei, dass die Kontakte vermehrt über die MitarbeiterInnen der einzelnen Bereiche laufen. Derzeit geschieht diese Beziehungsarbeit vor allem über den Geschäftsleiter: "Sehr sehr viel läuft über ihn. Er bringt sehr viel von außen herein und steuert dadurch auch das "aha". Da wäre es gut, wenn andere mehr drinnen wären und zwar nicht nur stellvertretermäßig sondern wirklich drinnen: aktiv sind, mitgestalten und es auch wieder ins "aha" zurücktragen. Da passiert eher wenig." Eine verstärkte Präsenz der Bereiche bei thematisch zur jeweiligen Tätigkeit passenden Anlässen würde eine Ausdifferenzierung der Außenbeziehungen bewirken, und die einzelnen MitarbeiterInnen könnten sich mit ihren spezifischen Kompetenzen verstärkt einbringen.

### 3.3.2 Irritierbarkeit

Mit ihrem Anspruch, auf die aktuellen Bedürfnisse der KundInnen einzugehen und entsprechende Angebote zu schaffen, ist die Arbeit des Jugendinformationszentrums geradezu darauf ausgerichtet, auf Trends sensibel zu reagieren: "Im Kontakt und Austausch mit den Jugendlichen und ihrer Umwelt fungieren wir als Seismograf, indem wir die Interessen und Strömungen in der jugendlichen Welt achtsam wahr- und aufnehmen."<sup>132</sup> Diese Bereitschaft, sich immer wieder überraschen zu lassen, wurde nicht nur im Leitbild festgeschrieben, sondern ist im Bewusstsein der MitarbeiterInnen verankert und bildet sozusagen ein "Leitmotiv" für die tägliche Arbeit, geht es doch darum "am Puls der Zeit zu sein", "die Sensoren immer wieder neu auszurichten", "die Ohren offen zu halten".

Es ist aber nicht damit getan, Strömungen festzustellen oder kreative Ideen zu entwickeln. In einem weiteren Schritt heißt es, in der Arbeit darauf einzugehen, das Neue in die organisationalen Routinen aufzunehmen. Dafür gibt es standardisierte Vorgangsweisen, wenn sie auch nicht von allen bewusst als solche wahrgenommen werden: "Grundsätzlich sehe ich das "aha" als sehr sehr fortschrittlich und immer sofort dabei. Irgend jemand fängt an und das "aha" springt sofort auf. Wirklich auf die Zukunft gerichtet. (...) Bei den Strategie-Sitzungen, zum Beispiel, macht man sich wirklich Gedanken: Was könnte das Nächste sein? Was kriegt die Doku/Info mit, das noch fehlt? - Wenn ich eine Lücke sähe, würde ich sie ansprechen und dann bekäme ich sicher eine Antwort wie: Das haben wir einmal gehabt, aber es hat nicht funktioniert oder ist nicht in Anspruch genommen worden. Man findet fast keine Lücke, die noch nicht angegangen worden ist." Was in dieser Äußerung auch zum Ausdruck kommt, ist dass die Aufnahme von Trends zwar schnell, aber doch meist reaktiv erfolgt. Liegt dieses Reagieren auch in der Aufgabenstellung des Jugendinformationszentrums – nämlich auf *geäußerte* Bedürfnisse der KundInnen einzugehen – begründet, so gäbe es doch ein im täglichen Kontakt mit den KundInnen "erarbeitetes" Potential an Wissen über neue Strömungen, das sich eventuell auch proaktiv nützen ließe – wie es im Bereich der [three sixty] durch eigene Projekte schon geschieht: "Wo Trends spürbar sind, wo ihre Anliegen hingehen ... dass wir das wirklich kompetent weitergeben können. Wir kriegen doch sehr viel mit, das auch neben uns läuft ... dass man das vielleicht einfach einmal aufschreiben sollte und auch miteinander darüber redet ... über solche Sachen redet man aber vielleicht gar nicht miteinander, sondern es denkt sich bloß jeder. – Zum Beispiel, aha, jetzt sind rote Schuhe modern. Es ist für jeden sichtbar, jeder weiß es. Aber das ist kein Wissen, das gewünscht wird von irgend jemandem, dann werden wir es auch nicht anbieten, denke ich. Die [three sixty] hingegen, die baut da etwas auf ... in dieser Freizeitschiene ... das wird immer stärker ... wirklich nützliche und sinnvolle Dinge. Und da könnten sie sicher auch für Studien und Forschung Dinge anbieten, die interessant wären. Und bei uns in der

<sup>132</sup> Leitbild des "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute, erstellt 2001 .

Info die ganzen Auslandsgeschichten, wo wir schon fast Monopolstellung haben. Ich denke, man könnte mehr tun."

Ein weiterer Bereich, in dem hohe Irritierbarkeit, das heißt die Fähigkeit sich jedes Mal aufs Neue auf eine vollkommen andere Situation einstellen und entsprechend agieren zu können, gefordert ist, betrifft die Anfragebeantwortung, insbesondere das Infoberatungs-gespräch. Die Mitarbeiterinnen der Dokumentation/Information beobachten bei den KundInnen eine Entwicklung, die teilweise auf die wachsenden Möglichkeiten der Informationsbeschaffung über das Internet und die damit einhergehende steigende Flut an Informationen zurückzuführen ist. Das führt einerseits dazu, dass die Anfragen komplexer werden, da sich die Jugendlichen die Basisinformationen schon selbst im Internet gesucht haben. Andererseits kommen mehr sehr unkonkrete Fragen, bei denen sehr viel Zeit darauf verwendet werden muss, mit dem/der Jugendlichen gemeinsam herauszufinden, was er/sie überhaupt möchte: "Ich habe das Gefühl, dass immer mehr so allgemein gefragt wird: 'Ich möchte ins Ausland.' Du musst viel mehr hinterfragen. Es kommen wenige, die eine genaue Vorstellung davon haben, was sie wollen. Du musst fast zum Psychologen werden ... nein ... aber du musst genau herausfinden: Was passt zu ihm? Was möchte er wirklich machen? (...) Du musst viel mehr rückfragen und selbst versuchen auszuloten, was passen würde. (...) Ein Gespräch zu einer konkreten Anfrage ist viel kürzer. Wenn aber jemand kommt und sagt, ich möchte gern ins Ausland, kannst du das nicht in zwei Minuten abhandeln. (...) Das Fachwissen reicht nicht. Du musst auf die Person wirklich eingehen können, Fragen stellen können, damit du herausholen kannst, was sie möchte." Hier ist also weniger inhaltliches Wissen und vielmehr kommunikative Kompetenz gefordert, die es der Mitarbeiterin an der Informationstheke ermöglicht, den Jugendlichen/die Jugendliche dort abzuholen, wo er/sie gerade steht, und ihm/ihr nicht einfach "einen Ordner hinzuschleudern". Das Prinzip "Hilfe zur Selbsthilfe" erfährt eine Wandlung in der Hinsicht, dass der Art und Intensität der Hilfe, die für die betreffende Person notwendig ist, mehr Beachtung geschenkt werden muss.

### 3.3.3 Umgang mit Wissen

Die Hauptdienstleistung des Jugendinformationszentrums "aha" – Tipps und Infos besteht in der Weitergabe von Wissen, das es den KundInnen ermöglicht, in ihrem Vorhaben den nächsten Schritt zu tun. Dem Umgang mit Wissen kommt deshalb bei der Arbeit große Bedeutung zu. Es ist als explizites, nach einer nachvollziehbaren Struktur dokumentiertes Wissen als Basis für die Informations- und Projektarbeit und als verborgenes, sich in Kommunikations- und Interaktionsprozessen entwickelndes Wissen gleichermaßen in Verwendung: "Einerseits brauche ich viel dokumentiertes Wissen, wie Regelungen und Bestimmungen, andererseits muss ich mit allen KollegInnen kommunizieren können." Eine



besondere Herausforderung besteht darin, zwischen den beiden Wissensarten "Wissen als Produkt" und "Wissen als Prozess" die Balance zu halten.

Herzstück des explizit, größtenteils in Form von Ordnerinhalten vorhandenen Wissens ist im Bereich Dokumentation/Information die in 15 Bereiche gegliederte Dokumentation und im Bereich Jugendkarte die PartnerInnendatenbank. Dazu kommen weitere Datenbanken, Projektdokumentationen, gesetzliche Regelungen und betriebliche Vereinbarungen (besonders in den Bereichen Geschäftsleitung und Administration), das Qualitätsmanagement-Handbuch und Protokolle.

Für die meisten Dienstleistungen wurden gemeinsam Qualitätskriterien und Prozessbeschreibungen erarbeitet und im "Qualitätssicherungshandbuch" festgehalten. Sie werden regelmäßig evaluiert. Das Corporate-Design-Handbuch stellt die Einheitlichkeit des Erscheinungsbildes sicher und enthält Richtlinien zur formalen Gestaltung von Aussendungen, zur Begrüßung am Telefon usw.

Einige Prozesse verlaufen mehr oder weniger standardisiert, wurden aber bis jetzt nicht explizit festgehalten, weil es nicht für notwendig erachtet wurde, wie eine Mitarbeiterin des Bereichs Dokumentation/Information meint: "Bei der Doku/Info wird vieles schon Jahre lang so gemacht und man sieht keinen Grund, warum man auf einmal aufschreiben soll, warum man das so macht. Zum Beispiel das Jugendgesetz<sup>133</sup>: Wenn wir jetzt alle gingen, wüsste niemand mehr, wie dort der Ablauf ist. Das ist dasselbe bei der Ablage. Broschüren sind so gut wie gar nicht dokumentiert. Es kommt immer die neue Broschüre und die alte wirft man weg. Die Dokumentation – wie man sie gemacht hat – gibt es nicht. Das könnte fatal werden, wenn die betreffende Person weggeht." Das bis dato nicht erfolgte schriftliche Festhalten bestimmter Abläufe erklärt sich – wie auch die Mitarbeiterin feststellt – aus der "Entwicklung der Organisation": In den meisten Fällen wurden die Abläufe von denjenigen Personen entwickelt, die sie derzeit durchführen. Sie sind ihnen also in Fleisch und Blut übergegangen: "Es gibt Broschüren, die gibt es jedes Jahr. Man macht sich keine Gedanken darüber, dass man sie bestellen muss." Eine weitere Begründung liefert das erklärte Ziel, die Arbeit im Bereich Dokumentation/Information mit einem Team von "GeneralistInnen" zu erledigen, das heißt, es besteht der Anspruch, dass alle MitarbeiterInnen über alle Themengebiete mit (annähernd) gleicher Kompetenz informieren und auch über alle Abläufe Bescheid wissen. Aus zeitlichen Gründen ist das nicht immer möglich. Und so erweist sich die Dokumentation solcher Standards als quasi unentbehrlich beim Weggang derjenigen Mitarbeiterin, die diese Arbeit bis jetzt erledigt hat. Diese Situation hat sich im Bereich Dokumentation/Information durch die geringe Fluktuation der MitarbeiterInnen noch nicht ergeben. Bei der [three *sixty*] präsentiert sich die Situation – vielleicht aufgrund einer etwas höheren Fluktuation – etwas anders: Alle Mitarbeiterinnen äußern sich sehr positiv über den Grad der Dokumentation der Abläufe: "Dieses Wissen ist in Ordnern vorhanden. Dazu alles

---

<sup>133</sup> Vom "aha" – Tipps und Infos in regelmäßigen Abständen produzierte, jugendgerecht aufbereitete Zusammenfassung des Vorarlberger Jugendgesetzes.

das, was an Entwicklungsgeschichte da ist. Warum bestimmte Dinge so sind, wie sie jetzt sind. (...) Das lässt sich sehr gut nachvollziehen, indem ich mir bestimmte Protokolle oder Gesprächsnotizen anschau. (...) Das ist mir am allerpositivsten aufgefallen von Anfang an: dass Vorgänge dokumentiert sind, dass sie so dokumentiert sind, dass sie nachvollziehbar sind und vor allem auch, dass Sachen so dokumentiert und abgelegt sind, dass es egal ist, wer sie anschaut."

Das dokumentierte Wissen bildet die Basis des Arbeitens: "das Kleinhirn, das Hintergrundwissen, das Rückgrat". Eine gewisse Stabilität und eine überindividuell nachvollziehbare Struktur sind Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz dieses Wissens. Diese beiden Faktoren bewirken ein Gefühl von Sicherheit, mit dem sich Unwägbarkeiten, die sich bei der Arbeit ergeben, leichter bewältigen lassen. Die Struktur des dokumentierten Wissens ist das Gerüst, mit dessen Hilfe man an Wissen, das derzeit nicht präsent ist, herankommt: Da ist es wichtig, dass "wenn eine Anfrage zu einem Thema kommt, ich weiß, wo ich nachschauen kann. (...) Zum Beispiel eine Frage zu 'Studieren in Afrika': Niemand kann auswendig wissen, ob es da zum Beispiel eine Homepage dazu gibt. Da setze ich einfach voraus, dass die Mitarbeiterin an der Info sich fragt, wo das abgelegt sein könnte und in der Klassifikation unter 'Studium in Afrika' nachschaut, was es dort gibt. Und dass sie davon ausgehen kann, dass es – wenn es etwas zu diesem Thema gibt – dort abgelegt ist."

Protokolle sind eine weitere Spielart expliziten Wissens und bringen auf besondere Weise dessen vereinheitlichende Funktion zum Ausdruck: Ein Protokoll hält sozusagen die laufenden Projekte in einer Momentaufnahme fest und bringt alle LeserInnen auf den gleichen Wissensstand. Besonders die Teilzeitmitarbeiterinnen, die nicht bei allen Sitzungen dabei sind, schätzen den Wert der Protokolle sehr hoch ein und sehen in ihnen eine wichtige Wissensquelle.

Zugänglich wird das dokumentierte Wissen, indem es geordnet und in eine für alle nachvollziehbare Struktur eingebaut wird. Das heißt, das Wissen muss auf die eine oder andere Weise klassifiziert werden. Klassifizieren impliziert das Festschreiben einer bestimmten Perspektive und damit notwendigerweise das Außer-Acht-lassen anderer. Diese "Relativität" jeder Klassifikation gilt es sich bewusst zu halten, denn ein Festhalten an den – einmal festgelegten – Klassen kann den Blick auf dort nicht erfasstes Neues einschränken. Außerdem werden sich "Betriebsfremde" nicht automatisch damit zurecht finden. Die MitarbeiterInnen des Jugendinformationszentrums kommen mit den Strukturen, die sie für die Dokumentation aufgebaut haben, gut zurecht. Das Bewusstsein, Dokumente so abzulegen, dass sie für andere MitarbeiterInnen auch zugänglich sind, ist – zumindest bereichsintern – sehr hoch. Eine Maßnahme dazu ist das Abgleichen der Dokumentation auf Papier mit den digitalen Verzeichnissen. Es herrscht auch das Empfinden, dass die jeweiligen Klassifikationen so flexibel gestaltet sind, dass sie sich an veränderte Umstände anpassen lassen, wie zum Beispiel die Klassifikation der 15 Themenbereiche der Dokumentation/Information gerade überarbeitet wird. Bereichsübergreifend gibt es hingegen auch durchaus andere Sicht-

weisen: "Das I-Laufwerk [auf dem alle Bereiche des Jugendinformationszentrums in je einem Verzeichnis ihre digital verfügbare Dokumentation abgelegt haben] ist ein Chaos. Das sollte unbedingt jemand in die Hand nehmen – sozusagen ein Supervisor."

Die Verbindung der vielen, nach je eigenen System konzipierten Dokumentationen der einzelnen Bereiche zu einem Ganzen – ohne die die einzelnen Bereiche ausmachende Eigentümlichkeit zu zerstören ("Ich halte nichts von Überregulierung") – könnte über eine Art Schlagwort-System, das über alle Bereiche gelegt wird und eine bereichsübergreifende Suche erlaubt, funktionieren. Ein derartiges System – etwa ein Thesaurus oder eine Topic Map – könnte auch bei der Klassifikation der 15 Informationsbereiche Anwendung finden und dort die Suche nach Informationen insofern nutzerInnenfreundlicher gestalten, als man nicht die genaue Position des gesuchten Begriffs in der Klassifikation kennen muss, um zu ihm zu gelangen, sondern über Schlagworte hinfindet und auch auf Begriffe in der Umgebung des gesuchten Terminus aufmerksam wird. Die Notwendigkeit dafür wird derzeit als nicht gegeben betrachtet, da die KundInnen nicht direkt mit der Klassifikation in Berührung kommen, sondern von der Mitarbeiterin an der Infotheke das ihrer Frage entsprechende Informationsmaterial vorgelegt bekommen.

Immer häufiger kommt es allerdings vor, dass die Bedürfnisse der KundInnen nicht mit dem explizit vorhandenen Wissen befriedigt werden können, sondern, dass die Wissensvermittlung in einem Kommunikationsprozess zwischen dem Kunden/der Kundin und der Mitarbeiterin an der Infotheke geschieht. Die Mitarbeiterin hat dabei die Rolle eines Filters: "Irgendwie gibt es da auf der einen Seite sehr viel Wissen und Information, die im Orbit herumschwirrt. Und da ist auf der anderen Seite ein Mensch, der Information sucht, etwas braucht. Theoretisch kann derjenige ohne weiteres direkt auf den Orbit zugreifen, tut das auch teilweise. Und wir sind eine Zwischenstelle, die aus dem Vielen herausfiltert, kanalisiert, aufbereitet, schmackhaft macht, den Zugang leichter macht." Es geht also – wie weiter oben schon erwähnt – in erster Linie darum, eine Informationsanfrage nicht standardmäßig abzuwickeln, sondern sich der Singularität jeder Kundin/jedes Kunden bewusst zu sein und sich in die Lage jeder einzelnen Person zu versetzen versuchen.

Die Filterung der relevanten Informationen aus der Fülle an verfügbaren kann – vorausgesetzt, man hat nicht unendlich viel Zeit zur Verfügung – nur im Gespräch erfolgen: "Es ist einfach Kommunikation." In einem Prozess der Fragen der KundInnen und filternden Rückfragen der Infoberaterinnen wird den KundInnen oft erst klar, was sie wollen. Das heißt, sie erhalten Orientierungshilfe in der Informationsflut und entdecken durch die kommunikative Auseinandersetzung mit dem Gegenüber an der Infotheke Punkte, an denen sie sich festhalten können, um dann aus dieser Position das von ihnen gewählte Ziel anpeilen zu können.

Bei dieser prozesshaften Wissenserarbeitung spielt auch die emotionale Komponente eine große Rolle. Neben Einfühlungsvermögen ist die Fähigkeit, Sicherheit zu vermitteln gefragt: "Das Gegenüber spürt, ob da jemand sitzt, der sich sicher ist über das, was er sagt. Ich denke mir oft, du könntest manchmal irgend etwas erzählen, wenn du das gut rüber

bringst, glaubt dir das dein Gegenüber." Der Art der Wissensvermittlung muss also – mindestens – ebenso viel Bedeutung beigemessen werden wie den Inhalten. Der Notwendigkeit des "Gut-rüber-Bringens" ist man sich sehr wohl bewusst, einige MitarbeiterInnen orten jedoch den Bedarf, sich mit den eigenen Kommunikationsmustern reflektierend auseinander zu setzen, um dann insbesondere auf Anfragen, die emotional stark berühren, besser eingehen zu können: "Ich glaube, wir sind super in der Wissensvermittlung, wenn es um Informationen geht. Wenn es aber darum geht, dass jemand eine persönliche Betroffenheit hat, dann habe ich das Gefühl, es fehlt uns ein bisschen die kommunikative Kompetenz, um damit wirklich umzugehen ... um wirklich herauszuhören, was ist da jetzt genau das Richtige ... dass da zu schnell verwiesen wird auf den Kinder- und Jugendanwalt oder zu schnell gesagt wird, da gibt es Beratungsstellen, oder zu schnell ein Ordner herausgezogen wird."

Der Wunsch, mehr direkt mit anderen MitarbeiterInnen zusammen zu arbeiten und so durch Beobachtung und Erfahrung zu lernen wird insbesondere im Bereich Dokumentation/Information, mehr als einmal geäußert. Die Wirkungen dieser sozialen Auseinandersetzung werden als Anregung ("Die anderen MitarbeiterInnen geben mir einen Anstoß ... und das in Kombination mit Dingen, die ich schon gelesen habe. Das kannst du ja nicht so sortiert sehen. Das ist ja alles ein Gefüge.") und als Relativierung ("Aus Büchern liest du wahrscheinlich die gleichen Dinge heraus, die du eh schon weißt, weil du vielleicht schon ein Schema von etwas im Kopf hast. Und wenn jemand dir das erzählt, ist das einfach intensiver, persönlicher.") des eigenen Wissens beschrieben. Als besonders bereichernd wird diese Art voneinander zu lernen bei der Arbeit an der Infotheke empfunden. Sie findet dort aber aus Mangel an zeitlichen Ressourcen kaum statt: Meist hat nur eine Person "Informationsdienst".

Interessanterweise wird auch bei der Recherche und der Aktualisierung der Dokumentation dem Hinzuziehen einer anderen Person und damit einer anderen Perspektive große Bedeutung beigemessen. Alle MitarbeiterInnen im Bereich Dokumentation/Information sprechen sich für eine "Rotation" der Recherche aus, das heißt, dass die Themenbereiche abwechselnd von verschiedenen Mitarbeiterinnen aktualisiert werden, wie es der Grundsatz, dass alle MitarbeiterInnen der Dokumentation/Information als "GeneralistInnen" über alle 15 Wissensbereiche gleichermaßen informieren können, vorsieht. Auch hier ist Zeitmangel der Grund, warum das Rotationsprinzip nicht durchgängig praktiziert wird. Auf längere Sicht gesehen würde der Zeitverlust aber wahrscheinlich wettgemacht durch einen Wissensgewinn für die Organisation als Ganzes, wie eine Mitarbeiterin feststellt: "Wenn immer die gleiche Person das gleiche Infoblatt recherchiert oder bei der [three *sixty*] immer die gleiche Person den Winterflyer macht, ist das zwar effektiv oder effizient für das Geschäft, weil die Person die Erfahrung hat und es schneller durchbringt. Aber an sich für das Wissensmanagement im Unternehmen ist es schlecht, weil nur diese Person das Wissen hat, und die anderen es sich erkämpfen müssen. Während wenn man sich abwechselt, wie es früher auch gewesen ist – weil es auch nur zwei Mitarbeiter gegeben hat – jeder sich um jedes Thema kümmern musste. Was man allerdings verliert, ist Zeit, aber es würde natürlich auch

die Kommunikation fördern, wenn ich mit dem, der das letztes Jahr recherchiert hat, zehn Minuten rede, und das nächste Jahr wieder weitergebe."

Recherche und damit die intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Thema ist von großer Bedeutung, um sich dieses Wissen abrufbar anzueignen. In diesem Prozess wird der Hintergrund erarbeitet, vor dem es sich im Informationsgespräch mit der Kundin/dem Kunden sicher agieren lässt: "Bevor ich Infoblätter<sup>134</sup> recherchiert habe, waren das für mich immer nur ein Haufen Adressen. Und ich habe nicht wirklich gewusst, unter welcher Adresse du was findest. Und wenn du das einmal recherchierst, weißt du, die sind genau für dieses und jene genau für jenes zuständig. Und dann kannst du auch besser informieren. Das hilft total. Das ist etwas, das ich echt genieße, wenn ich die Infoblätter machen kann. (...) Sonst ist das halt so das Blatt mit Adressen. Und auf einmal kriegt das Ganze eine Tiefe, eine neue Dimension. ... Vielleicht sagst du dem Kunden gar nicht viel mehr, aber du weißt es. Und das gibt mir Sicherheit und die spürt der Kunde." Durch die Recherche werden die dokumentierten Daten und Informationen zu Wissen, weil sie sich in unterschiedliche Zusammenhänge einordnen lassen.

### 3.3.4 Wertschätzung von Diversität

Alle MitarbeiterInnen konstatieren eine große Offenheit im Umgang mit den Ideen und Meinungen anderer und empfinden es als große Bereicherung, dass es zahlreiche Gelegenheiten gibt, bei denen diese unterschiedlichen Perspektiven eingebracht werden können: "Du kannst dich in jedem Bereich einbringen, und es wird auch alles ernst genommen und aufgegriffen. Ich finde, das macht unser Team aus, dass alle mitdenken und auch jedeR Ideen einbringen kann. (...) Das steigert die Qualität des Ganzen, weil die anderen doch ein bisschen mitdenken. (...) Du brauchst auch Einflüsse von außen ... damit du nicht so verbohrt wirst. Ich kenne den und du kennst den und dann entsteht diese Idee." Die formelle Plattform für diesen Meinungsaustausch bildet meist eine Sitzung. Alle MitarbeiterInnen können Themen in die sogenannte Strategische Sitzung, die bei Bedarf anberaumt wird, einbringen.

Auch bei der Arbeitsweise der MitarbeiterInnen werden Unterschiede als sich wechselseitig ergänzend und damit als positiv betrachtet: "Uns fallen verschiedene Dinge auf. Wir sind auch von unseren Denkprozessen her ganz verschieden. Ich bin die, die sagt: Komm! wir machen! Und sie ist die, die sagt: Ja, aber haben wir darüber schon nachgedacht? Und das ist auch gut. Ich bin die, die schnell rennt. Und sie sagt: Moment! Zuerst denken wir es durch. Wir sehen unterschiedliche Dinge und daraus entsteht wieder ein großes Ganzes." Es wird aber sehr wohl auch festgestellt, dass das Zulassen anderer Ansichten und Arbeitsweisen eine Herausforderung für den Umgang miteinander darstellen kann und der Prozess

---

<sup>134</sup> Kurzinformationen zu einem Thema auf einem A4-Blatt zusammengefasst.

des von der Vielfalt der Meinungen auf einen gemeinsamen Nenner Kommens zeitaufwändig ist. "Oft ist es auch anstrengend," wie eine Mitarbeiterin meint, die aufgrund ihrer Funktion bei überdurchschnittlich vielen Sitzungen dabei ist.

Die Zusammensetzung des Teams aus Menschen, die aus unterschiedlichen beruflichen Richtungen kommen, reflektiert den Wunsch, das organisationale Handeln durch ein vielfältiges Spektrum von Herangehensweisen "bunt" zu gestalten: "Das wichtigste ist, dass jeder mit seinem individuellen Charakter ernst genommen wird und seinen eigenen Platz bekommt." Dieses "Jedem-seinen-Platz-geben" bedingt, dass es Freiräume gibt, in denen die individuellen Fähigkeiten ausgelotet werden können, dass einmal "festgeschriebene" Stellenbeschreibungen an sich ändernde Kompetenzen der MitarbeiterInnen – vorausgesetzt, sie sind dem Erfolg der Organisation dienlich – angepasst werden können.

### 3.3.5 Handlungsspielräume und Vertrauenskultur

Die festgestellte Wertschätzung von unterschiedlichen Perspektiven, zusammen mit einer Kultur, die zur Realisierung der eigenen Ideen ermutigt, schaffen die Voraussetzung für innovatives Handeln. Alle MitarbeiterInnen stellen fest, dass sie in hohem Maß eigenverantwortlich handeln können, was sich sehr positiv auf ihre Identifikation mit ihrer Arbeit auswirkt: "Die Motivation der Mitarbeiter ist ganz anders, wenn viel von ihnen ausgehen kann, wie wenn alles von oben vorgegeben ist, von den Strukturen."

Eigeninitiative im Handeln wird gefördert durch das Bemühen, die MitarbeiterInnen in den Gesamtprozess von Projekten, an denen sie beteiligt sind, einzubinden und ihnen so einen Blick über ihren spezifischen Beitrag zum Ganzen hinaus zu ermöglichen. Eine Bereichsleiterin meint dazu auf die Frage, ob sie ihrer Kollegin alle ihr zugänglichen Informationen zur Verfügung stellt: "Ich leite ihr fast alles weiter. Zum Beispiel auch zu Budget-Fragen. Da ist es mir sehr wichtig, dass sie Bescheid weiß. (...) Es ist nicht so, dass ich mir denke, das soll sie nicht wissen, auf keinen Fall. Was ich an Konzepten mache, das liest sie alles. Da ist es mir sehr wichtig, dass sie auch inhaltlich beteiligt ist." Dieser Einblick in die größeren Zusammenhänge öffnet auch die Sicht auf die Wirkungen, die das eigene Handeln in einem bestimmten Abschnitt des Prozesses auf das Handeln anderer hat.

Dieses Wissen nimmt dem Handeln einige Unwägbarkeiten und erleichtert Experimente, weil sie in einem sichereren Rahmen stattfinden. Die Bereitschaft, Neues auszuprobieren, wird als sehr hoch eingeschätzt, wie etwa aus der Aussage einer Mitarbeiterin der [three sixty] hervorgeht: "Ich finde Neues unheimlich spannend. Ich denke, das zeichnet auch die [three sixty] aus. Im Prinzip ist alles möglich. Und es ist unheimlich kreativ. Im Prinzip ... machen können wir alles." Die MitarbeiterInnen der anderen Bereiche äußern sich ähnlich und registrieren auch die Bereitschaft "Flops zu riskieren." Die meisten sehen eine wenn auch nicht festgeschriebene, so doch standardisierte Vorgangsweise für den Umgang mit

neuen Ideen (bereichsinterne Besprechung, Vorstellung und Entscheidung über die Durchführung in der BereichsleiterInnen-Sitzung, Durchführung nach festgelegten Projektmanagement-Kriterien). Etwas benachteiligt sind hier jene MitarbeiterInnen, die nicht BereichsleiterInnen sind, ihre Ideen also in der BL-Sitzung nicht direkt "verteidigen" können. Für diesen Fall gibt es aber die Möglichkeit, sie in die Strategische Sitzung einzubringen.

Eine Kultur des gegenseitigen Vertrauens und des einander Zutrauens fördert das Selbstbewusstsein und die Initiative der MitarbeiterInnen. In erster Linie zeigt sich dies im Vertrauen in die anderen MitarbeiterInnen im Arbeitsprozess: "Ich kann mich gefühlsmäßig sehr gut auf die MitarbeiterInnen verlassen. (...) Ich vertraue ihnen absolut. Ich denke, das ist sicher etwas Positives des "aha", dass das funktioniert. Man hat zwar Verantwortung, aber man kann sich auf jedeN voll verlassen. Das ist ganz toll da. Man muss es auch zulassen können, dass andere ihre Aufgabe schon richtig machen. Dass man nicht immer denkt: Ich muss, ich muss und nur ich. (...) Ich bin auch angewiesen auf das Wissen der anderen." Das Gefühl, dass die anderen sich darauf verlassen, dass ich meine Sache gut mache, wirkt sich positiv auf meine Motivation aus, will ich doch das in mich gesetzte Vertrauen nicht enttäuschen. "Ich bin stolz, dass man mir das gegeben hat, dass man mir das zutraut," meint eine Mitarbeiterin, die nach ihrer Karenzierung einen anderen Bereich übernommen hat. In der umgekehrten Situation ist es erleichternd, Verantwortung "vertrauensvoll" abgeben zu können.

### 3.3.6 Kommunikation und Beziehungsnetz

"Der Draht ist da," meint eine Mitarbeiterin und bringt damit den guten Kontakt im Team zum Ausdruck. Dieses Empfinden zieht sich als Grundtenor durch alle Interviews. Konkurrenzdenken hat wenig Platz – im Gegenteil: Mehr als einmal wird das Team mit dem Begriff "zusammengeschweißt", trotzdem aber als offen gegenüber neuen MitarbeiterInnen beschrieben. Es herrscht auch ein hohes Bewusstsein dafür, dass gute Beziehungen untereinander dem Wissen-ist-Macht-Denken entgegen wirken und somit die Voraussetzung für den Austausch von Wissen sind: "Ich habe festgestellt, dass das sehr davon abhängig ist, wie sehr sich die Leute vertragen. Wenn sie sich persönlich nicht vertragen, geben sie auch kein Wissen weiter." In solchen Situationen "musst du sehr viel investieren, damit eine Gesprächsbasis entsteht."

Vielfältige formale Kommunikationsanlässe fördern den Austausch im Team. Von zentraler Bedeutung sind dabei die BereichsleiterInnen-Sitzung und die Strategische Sitzung. Die TeilnehmerInnen sehen in ihnen die wichtigste Plattform für strukturierten und komprimierten bereichsübergreifenden Wissensaustausch. In Bereichen mit mehr als zwei MitarbeiterInnen wird die bereichsinterne Sitzung als ähnlich wichtig angesehen – insbesondere von den Teilzeitmitarbeiterinnen, für die diese Anlässe meist die einzige Gelegenheit sind, sich

mit allen BereichskollegInnen auszutauschen. Hingegen werden die All-Together-Sitzungen mit dem gesamten Team von einigen MitarbeiterInnen als weniger relevant für die Arbeit betrachtet, da es wenig Anreiz gibt, sich aktiv einzubringen: "Die All-Together-Sitzungen sind für mich ein bisschen verkommen zu einer Berichtlegungspartie. (...) Ich finde es wichtig, dass alle zusammen an einem Tisch sitzen. Aber ich würde es wichtiger finden, ein bestimmtes Thema zu besprechen. Ich finde nicht, dass man die All-Together-Sitzungen aufhören sollte, aber die Strategischen Sitzungen aufmachen für die, die es interessiert, würde mehr Sinn machen. Und du fühlst dich mehr eingebunden, wenn du etwas sagen kannst, das dich interessiert, als wenn deine Bereichsleitung darüber erzählt, was du in den letzten Wochen getan hast." Nicht zu unterschätzen ist aber, dass die All-Together-Sitzung eine der wenigen Gelegenheiten ist, zu denen sich das ganze Team trifft. Dies ist insbesondere für die Einbindung der Beschäftigten am Standort Bregenz von Bedeutung.

Der Weggang von MitarbeiterInnen und die dadurch erforderliche Übergabe stellt eine besonders sensible Situation des Wissensaustauschs dar, soll doch sichergestellt sein, dass das Wissen der ausscheidenden Person der Organisation in möglichst hohem Maß erhalten bleibt. Das lässt sich am besten gewährleisten, wenn die neue Mitarbeiterin von ihrer Vorgängerin in die Arbeit eingeführt wird, eine Zeit lang mit ihr gemeinsam arbeiten kann und so durch Beobachten und Zuhören von ihren Erfahrungen lernt. Dies ist im Jugendinformationszentrum fast immer der Fall und wird auch geschätzt. Ebenso wichtig ist die Einbindung derer, die "vorher da waren und nachher da sind," wie eine Mitarbeiterin feststellt, die in den letzten Monaten zwei neue Kolleginnen bekommen hat und bei deren Einschulung nicht immer dabei war: "Das ist schon eine Herausforderung für mich. Letztes Jahr haben zwei Kolleginnen das organisiert, die danach in Karenz gegangen sind. Heuer sind also zwei Neue da, die denken, das mache ich, und sich gar nicht überlegen, was das bedeutet, weil sie es noch nie gemacht haben. Da besteht manchmal ein bisschen die Gefahr, dass ich nicht der Meinung bin, dass das mein Aufgabenbereich ist, weil ich es noch nie gemacht habe, und sie auch nicht der Meinung sind, dass das ihr Bereich ist, weil es einfach zu wenig klar definiert ist, wer für was zuständig ist." Eine Dokumentation der Abläufe könnte dazu beitragen, einige der bei der Übergabe eines Arbeitsbereichs an eine neue Mitarbeiterin unvermeidlichen Missverständnisse zu vermeiden.

Informeller Wissensaustausch hat im Jugendinformationszentrum viel Raum und wird auf unterschiedlichste Art praktiziert. Die meisten MitarbeiterInnen schätzen diese Art von Kommunikation als wichtiger ein als die formellen Sitzungen: "Ich denke, dass sehr viel – mehr als 50 Prozent – durch Gespräche nicht formaler Art läuft. Sogar mehr als 70 Prozent. Das finde ich gut. (...) Intern läuft sehr viel einfach so. Das würde ich auch nicht unterbinden." Der Wissensaustausch außerhalb eines formellen Rahmens erfolgt spontaner, unverbundener und emotionaler und wird daher als intensiver erlebt: Informelle Gespräche "zeigen Möglichkeiten der Zusammenarbeit auf. Manchmal auch Ideen, die sonst vielleicht verloren gegangen wären. Und der andere kann das viel besser aufgreifen ... so einfach ...



und als Idee mitnehmen. Und weiß vielleicht danach gar nicht mehr, dass das so entstanden ist. Das ist dann einfach etwas, das entsteht und da ist. Aber nicht als Vernetzungsaktivität gesehen worden ist. Ich denke, es würde etwas fehlen, wenn es das nicht gäbe. (...) Ich denke, dass wir viel davon leben. Auch das Wissen der anderen MitarbeiterInnen. Da erfährt man eher auf diese Weise etwas, als wenn man es in einer formalen Runde abfragt. Da kommt garantiert nichts zurück."

Sehr viel an Austausch von Informationen und Wissen geschieht unbewusst, kann aber für die Arbeit von großer Bedeutung sein, wie die Leiterin des Bereichs Administration/ Organisation feststellt: "In einem kompakten Bereich wie meinem, wo man alles wie Bausteine zusammenfügen muss, ist es schwierig, wenn du nicht immer da bist. Du kriegst dann einfach einiges nicht mit, das im Tagesgeschäft läuft. Ich muss nur im Büro sitzen und ich höre meine Kollegin, wie sie mit dieser oder mit jener redet. Das hörst du einfach: Aha, okay, und schon notiert. Das ist so eine Grundinfo, die du mitbekommst." Ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung dieses Basiswissens besteht bei den Mitarbeiterinnen am Standort Bregenz und bei den Teilzeitmitarbeiterinnen, weil sie aufgrund der beschränkten Zeit, die sie mit den anderen verbringen, wenig "so nebenbei" mitbekommen, wie zum Beispiel eine Mitarbeiterin des "aha" Bregenz meint: "Ich merke, wenn ich nur alle zwei Wochen in Dornbirn bin, fehlt mir schon wieder ein Stück Wissen, das vielleicht nicht unbedingt für die Arbeit nötig ist, das du aber selbst brauchst, damit du wieder die ganzen Dinge mitkriegst, die im "aha" laufen – zum Beispiel, dass eine Aussendung hinausgegangen ist zu dieser oder jener Geschichte. Hier läuft es für mich noch nicht ganz optimal. (...) Du liest die Protokolle, da steht alles drin, doch es fehlt etwas." Das Fehlen dieses Wissens hat bei manchen eine höhere Unsicherheit beim Arbeiten zur Folge: "Selber bist du halt unsicher, weil du dir denkst, die wissen eh alle viel mehr. Deswegen sage ich manchmal einfach nichts. Zum Beispiel bei den Doku/Info-Teamsitzungen. Weil ich mir denke, ich weiß nicht, was die alles wissen, ich weiß halt nicht so viel. Dann fragst du auch nicht so viel. Wobei es sich schon oft herausgestellt hat, dass es für alle etwas Neues war." Hier sind die KollegInnen gefordert, dieses Manko durch eine verstärkte *bewusste* Weitergabe von Informationen und Wissen so weit wie möglich auszugleichen. Die meisten der betroffenen MitarbeiterInnen sehen ein solches Bemühen.

Die Motivation der MitarbeiterInnen, Wissen auszutauschen, wird generell als sehr hoch eingeschätzt. In einem nächsten Schritt wäre festzustellen, in wie weit das Wissen auch angewendet wird – oder auch nicht angewendet werden kann, weil es zu viel davon gibt: "Ich habe das Gefühl, dass der Wissensfluss funktioniert, wenn ich ihn brauche. Ich bin aber auch froh, dass ich manchmal nicht alles kriege. Denn es besteht die Gefahr, dass du zugemüllt wirst ... mit Informationen, die zwar sicher interessant wären, aber für dich nicht relevant sind." Ziel ist also nicht, möglichst viel Wissen auszutauschen, sondern relevantes Wissen, den MitarbeiterInnen aber zu signalisieren, wo sie bei Bedarf mehr Wissen erhalten können: "Wenn ich bei den anderen Bereichen das Gefühl habe, zu wenig Infos zu haben,

kann ich fragen oder nach der Sitzung jemanden zur Seite nehmen und genauer nachfragen. Du kriegst auch die ganzen Dokumente zu lesen. (...) Das heißt, wenn ich will, habe ich die Möglichkeit, an die Informationen zu kommen. Das Angebot ist da. Es ist dann eine Holschuld von mir. Es ist dann meine Entscheidung, was ich an Informationen will. Es ist nicht so, dass sie mir etwas vorenthalten. (...) Es ist meine Entscheidung, welches Wissen ich mir herausfiltere. Es wird mir nicht vorenthalten. Ich denke, das ist das Zentrale." Das heißt, effizienter Wissensaustausch funktioniert über das Zusammenwirken einer hohen Motivation, Wissen mit den anderen zu teilen, und einer allen bekannten, für alle zugänglichen und nachvollziehbar strukturierten Dokumentation des Wissens, auf welche die Einzelnen bei Bedarf zugreifen können.

### 3.3.7 Reflexionsfähigkeit und kollektive Sinnfindung

Die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Organisation als Ganzes passiert vor allem bei den beiden jährlich stattfindenden, mehrtägigen Klausuren mit den Schwerpunktthemen Jahresplanung und Organisationsentwicklung. Neben dem Austausch von Wissen über die vergangenen und zukünftigen Aktivitäten der einzelnen Bereiche geht es bei diesen von den MitarbeiterInnen sehr positiv bewerteten Seminaren vor allem darum, sich im Handeln als Einheit zu erleben, gemeinsam zu reflektieren um dann eventuell neue Akzente zu setzen: "Einfach nur dadurch, dass alle wieder gemeinsam ... egal ob einen Schritt weiter, aber auf alle Fälle einen Schritt machen. Nicht immer zu dem Thema, das die Klausur hat ... oder vielleicht doch gewissermaßen. Einfach, dass du wieder mehr weißt, wer was tut, in welche Richtung es weitergehen kann. (...) Da lernt die Organisation mit Struktur."

Die gemeinsam verbrachten Tage wirken sich aber nicht nur positiv auf die Identifikation mit der Organisation aus, sondern liefern auch Impulse für die tägliche Arbeit: "Man geht immer mit sehr vielen Ideen aus solchen Klausuren heraus und die Motivation ist auf Hundert". Um die Umsetzung möglichst vieler der auf den Klausuren entstandenen Ideen zu fördern, werden verbindliche Vereinbarungen getroffen, die während des Jahres in regelmäßigen Abständen (meist bei den All-Together-Sitzungen) in Erinnerung gerufen werden: "Im Tagesgeschäft läuft das nicht immer so, wie du es gewünscht hättest, aber weil auch immer ausgemacht wird, wer was bis wann macht, und das auch im Protokoll steht, kommst du nicht aus, dann musst du es machen," meint eine Mitarbeiterin schmunzelnd.

Die Entwicklung der Organisation begleiten neben den beiden "institutionalisierten" Klausurtagungen weitere Auseinandersetzungen mit Themen, welche die Organisation als Ganzes betreffen, zum Beispiel die gemeinsame Erarbeitung des Leitbildes, die Diskussion um Richtlinien des Corporate Design, die Einführung einer Balanced Scorecard und die Konsequenzen der Evaluation. Diese über die Jahre größtenteils gemeinsam erarbeiteten Eckpunkte des Vorarlberger Jugendinformationszentrums wurden im Frühjahr 2004 im so-

genannten Qualitätsmanagement-Handbuch (QMH) zusammengeführt. Die meisten MitarbeiterInnen messen dem QMH – insbesondere dem Prozess seiner Erarbeitung – als Struktur gebende Handlungsgrundlage große Bedeutung bei: "Gewisse Dinge kriegen eine Struktur, eine Basis und Form, die zum Teil eine Ordnung in den Köpfen bewirkt, die einem bei der Arbeit hilft. Aber nicht in dem Sinn, dass ich einen Ordner hervorziehe und da rein schaue. Eher als etwas, das so drüber steht. Ich denke, es ist den wenigsten bewusst. Es passiert einfach. (...) Es geht darum, dass die Menschen etwas Gemeinsames haben, mit dem sie sich identifizieren können. Das Gemeinsame kannst du ja nur schaffen, indem du ganz viel darüber sprichst: Was ist denn das Gemeinsame? Was ist das, was wir ähnlich haben, was haben wir anders? Solche Dinge. Dazu passiert ja im "aha" viel. (...) Es geht um den Prozess, der zum QMH geführt hat."

Die Aussage über die Notwendigkeit der *gemeinsamen* Auseinandersetzung zur Ausbildung einer Identifikation mit dem Ganzen bestätigt sich in den Interviews mit MitarbeiterInnen, die aufgrund ihrer geringen Arbeitsstundenzahl bei der Erarbeitung dieser identitätsstiftenden Elemente nicht oder nur am Rande eingebunden sind: Sie "sehen das QMH nicht" und fühlen sich weniger integriert in die Organisation: "Man hat das Gefühl, man ist zwar dabei, aber man gehört nicht ganz dazu. Ich weiß, dass das nicht persönlich gemeint ist, aber man merkt schon, dass da eine Distanz besteht." Diesem Empfinden kann entgegen gewirkt werden, indem diese die Organisation als Ganzes betreffenden Elemente zumindest in einem gemeinsamen Workshop präsentiert werden.

### 3.3.8 Führung und Struktur

Die flache Aufbauorganisation des Jugendinformationszentrums – ein "Flottenverband" mit in weiten Bereichen autonom agierenden "Schiffen", den sogenannten Bereichen – wird von den MitarbeiterInnen generell sehr positiv bewertet. Sie schätzen die ihnen übertragene Entscheidungsverantwortung, den Handlungsspielraum und die Möglichkeiten, sich auch in anderen Bereichen einzubringen.

Eigenverantwortliches Handeln setzt voraus, dass man über alle relevanten Informationen verfügt, um Entscheidungen treffen zu können. Während der Informationsfluss unter den MitarbeiterInnen in den meisten Fällen als sehr gut bezeichnet wird, gibt es in einigen Fällen unterschiedliche Auffassungen, was die Weitergabe von Informationen von der Geschäftsleitung an die BereichsleiterInnen bzw. von den BereichsleiterInnen an die BereichsmitarbeiterInnen betrifft. Gerade weil in hohem Maß eigenverantwortliches Handeln von ihnen erwartet wird, würden sie sich manchmal wünschen, Hintergrundinformation früher zu bekommen, um sich bei der Arbeit besser darauf einstellen zu können und nicht vor vollendeten Tatsachen gestellt zu werden: "Was ich beim Geschäftsleiter merke, ist, dass er manchmal mehr weiß, als er uns erzählt. ... Und ich weiß nicht, ob das immer gut ist. Wenn er

sagt, die Dinge sind so wie sie sind, oder das machen wir jetzt so, und du weißt genau, da steckt etwas anderes dahinter und er erzählt es dir nicht."

Interessanterweise zeigen alle MitarbeiterInnen, die sich bezüglich des Informationsflusses von der Geschäftsleitung zu ihnen kritisch äußern, auch Verständnis für diese Vorgangsweise und sehen in der Hierarchie der Informationsweitergabe einen Filter, der vor zu viel Information schützt: "Der Wissensfluss hat schon eine Hierarchie, insofern, dass der Geschäftsleiter sehr viel Wissen bekommt. Er gibt es an die Bereichsleiterinnen weiter. Und dort wird gefiltert. Er filtert selbst schon, gibt weiter, und dann bin ich als Bereichsleiterin an einem Punkt, wo ich entscheide, ich gebe nicht mehr weiter. Ich gebe erst weiter, wenn entschieden ist, das wird gemacht. ... Das ist etwas, das man können muss, lernen muss, und das die anderen akzeptieren müssen: Dass nicht Zeit in etwas investiert wird, das dann doch nicht stattfindet. Da braucht es die Hierarchie. Da spielt auch die Position der Bereichsleiterinnen herein. Da habe ich mich am Anfang schwer getan. ... Einzusehen, dass die anderen nicht alles wissen müssen. Aber das muss man die anderen zwischenmenschlich nicht spüren lassen. Hierarchie ist so ein negatives Wort, aber es braucht sie da einfach." Die Meinungen darüber, wer wann was wissen muss, werden aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven von Geschäftsleitung, Bereichsleitung und BereichsmitarbeiterIn naturgemäß nicht immer übereinstimmen. Hier sind alle gefordert, in einem ständigen Abstimmungsprozess auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen, den eine Mitarbeiterin folgendermaßen beschreibt: "da gibt es genau dieses Maß: Ich erzähle ihm nicht, was er nicht wissen muss, und er erzählt mir auch nicht, was ich nicht wissen muss. Ich kann aber trotzdem auch einmal mit Einzelheiten oder Fragen zu ihm kommen." Die Kommunikationsbasis, die einen offenen, direkten, gleichberechtigten Austausch ermöglicht, ist nach Meinung aller MitarbeiterInnen meistens gegeben.

Die Gliederung in Bereiche ermöglicht effizientes Arbeiten in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern, die unterschiedlichen Kommunikationsanlässe bewirken den Austausch von Informationen und Wissen zwischen den Bereichen. Nicht förderlich ist die derzeitige Bereichsstruktur für Projekte, "die quer schießen," das heißt mehrere Bereiche berühren: "Wenn ich für ein Projekt den Bereich Öffentlichkeitsarbeit und den Bereich Dokumentation/Information brauche, wer entscheidet dann, wo was an Arbeitszeit und Geldern zur Verfügung gestellt wird?" Solche Situationen der Unsicherheit können dazu führen, dass Projekte nicht durchgeführt wird, bzw. dass Doppelgleisigkeiten entstehen: "Es wäre viel einfacher, wenn man ein Projekt einer Person gibt, und die muss sich dann darum kümmern, als wenn man das Projekt an fünf Personen gleichzeitig mailt, und keiner tut etwas, oder jeder tut etwas und vier davon haben verlorene Zeit." Die (bereits angedachte) Schaffung eines Bereichs "Projekte" würde die Transparenz der Zuständigkeiten erhöhen und die Zusammenarbeit zwischen den Bereichen intensivieren.

### 3.4 Zusammenschau

Die Auswertung der Interviews sowie die Beobachtungen und Analysen bestätigen die Annahme, dass es im Vorarlberger Jugendinformationszentrum "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute ein hohes Bewusstsein für die Notwendigkeit eines effektiven und effizienten Umgangs mit Wissen gibt. Besonders förderlich für die Wissensentwicklung in der Organisation ist die hohe Motivation der MitarbeiterInnen Wissen auszutauschen, die Organisationsstruktur und die Gestaltung der Kommunikation. Wird der interne Wissensaustausch als sehr gut empfunden, so orten die MitarbeiterInnen Verbesserungspotentiale insbesondere im Kontakt nach außen.

Folgende Ansatzpunkte zum Ausbau der Wissensbasis lassen sich feststellen:

- Ø Intensivierung der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen mit dem Ziel des Wissensaustauschs und der Relativierung der eigenen Perspektive: Von besonderer Bedeutung sind hier (Jugend-)Organisationen im näheren Umfeld. Bei diesen Kontakten sollten die einzelnen MitarbeiterInnen mit ihren spezifischen Kompetenzen vermehrt eingebunden sein und aktiv auf die Organisationen zugehen.
- Ø Bewusste Auseinandersetzung mit den Erwartungen und der Zufriedenheit der KundInnen mit dem Ziel ihre Sicht verstärkt in die Arbeit einzubringen und proaktiv Angebote zu schaffen: Idealerweise geschieht diese "Marktforschung" auf eine Weise, welche die KundInnen aktiv einbindet und ihnen bewusst macht, dass ihre Meinung gefragt ist.
- Ø Ausbau der kommunikativen Kompetenz der MitarbeiterInnen, die Informationsdienst leisten, mit dem Ziel auf die veränderten Bedürfnisse der KundInnen besser eingehen zu können: Die festgestellte Verlagerung der KundInnenwünsche weg von der reinen Informationsbeschaffung zu einer konkreten Anfrage hin zum gemeinsamen Herausfinden des Anliegens im Dialog erfordert Einfühlungsvermögen und die bewusste Reflexion der eigenen Art zu kommunizieren.
- Ø Ausweitung der Rotation verschiedener Tätigkeiten unter den MitarbeiterInnen – insbesondere der Recherche und Aktualisierung der Dokumentation – mit dem Ziel die Bearbeitung des Themas durch wechselnde Perspektiven facettenreicher zu gestalten und das Wissen jeweils von Person zu Person weiterzugeben: Abgesehen davon, dass dadurch das Wissen der jeweiligen Person zu von ihr erarbeiteten Themen bei ihrem Ausscheiden aus der Organisation erhalten bleibt, bewirkt diese Vorgangsweise eine Bereicherung des Tätigkeitsprofils der MitarbeiterInnen.
- Ø Systematische Dokumentation der Abläufe mit dem Ziel sie transparent, nachvollziehbar und für alle zugänglich zu machen: Eine durchgängige Verschriftlichung der Vor-

gehensweise bei Projekten hilft Doppelgleisigkeiten zu vermeiden und gute Erfahrungen anderer zu nutzen (Best Practice) bzw. aus deren Fehlern zu lernen (Lessons Learned).

- Ø Einbindung möglichst aller MitarbeiterInnen in die Schaffung von Wissen, das die Organisation als Ganzes betrifft, mit dem Ziel dieses Wissen, das die dem Organisationshandeln zugrunde liegenden Werte und die leitende Linie vorgibt, möglichst gut im Bewusstsein zu verankern: MitarbeiterInnen, die aufgrund ihrer geringen Arbeitsstundenzahl in die Erarbeitung nicht eingebunden sind, sollten zumindest bei der gemeinsamen Präsentation und Reflexion dieses Wissens (zum Beispiel Qualitätsmanagement-Handbuch) dabei sein.
- Ø Verstärkte Nutzung des bei der Arbeit gewonnenem Wissens mit dem Ziel die Erkenntnisse vermehrt publik zu machen und eventuell in "Aktionen" umzusetzen: Voraussetzung dafür ist eine bewusste Auseinandersetzung mit festgestellten Trends. Hier bietet sich eine verstärkte Zusammenarbeit der Bereiche Dokumentation/Information und [three sixty] im Sinne einer Community of Practice an.
- Ø Erarbeitung einer Wissenslandkarte des Jugendinformationszentrums mit dem Ziel in der Organisation vorhandenes Know-how strukturiert zugänglich zu machen: Eine solche Karte, durch die AnwenderInnen navigieren können, bietet sich an für die Dokumentation der Inhalte der einzelnen Bereiche und für die Kenntnisse und Fähigkeiten der MitarbeiterInnen.

## 4. Fazit und Ausblick

Am Beginn des Prozesses der Auseinandersetzung mit dem Thema Wissensmanagement in Theorie und Praxis stand eine gewisse Skepsis über die Vereinbarkeit der beiden Begriffe "Wissen" und "Management", widerspricht doch das mit Management in Verbindung gebrachte Konzept der "Kontrolle" der zur Wissensentwicklung notwendigen "Freiwilligkeit" der Wissensteilung. Meine Überlegungen gingen denn auch weg von der Perspektive der Steuerbarkeit von Wissen nach dem klassischen Management-Zyklus hin zur Gestaltung einer der Wissensentwicklung förderlichen Umgebung in der Organisation. Über die Beschäftigung mit den Eigenschaften dieser dem Ausbau der Wissensbasis dienlichen Umgebung gelangte ich zur lernenden Organisation, in der Wissensmanagement "eine Geisteshaltung (ist), die durch Kultur, Prozesse und Werkzeuge unterstützt wird."<sup>135</sup>

Diese Haltung fand ich bei meinen Untersuchungen zum Umgang mit Wissen im Vorarlberger Jugendinformationszentrum bestätigt. Wichtigste Grundlage ist die vor allem in der Organisationskultur und in der Gestaltung der Kommunikation und der Reflexion des Organisationshandelns begründete hohe Motivation der MitarbeiterInnen ihr Wissen mit anderen auszutauschen.

Als zentral hat sich die Auseinandersetzung mit der Vieldeutigkeit des Wissensbegriffs herausgestellt. Im Jugendinformationszentrum ist der professionelle, effiziente Umgang mit dem explizit vorhandenen, analog oder digital klassifizierten Wissen und die prozesshafte Entwicklung von Wissen im Dialog mit den KundInnen und mit der Umwelt gleichermaßen erfolgsrelevant. Entscheidend ist es, die Balance zu halten und die beiden Wissensarten mit den ihnen entsprechenden Werkzeugen zu "kultivieren". Hier können die beiden großen, nach außen präsenten Bereiche Information/Dokumentation und Vorarlberger Jugendkarte [three sixty] aufgrund ihrer unterschiedlichen Ziele und Aufgaben befruchtend aufeinander wirken.

Das im Prozess der Beschäftigung mit der Thematik gewachsene Bewusstsein über den Umgang mit Wissen könnte in einem nächsten Schritt in eine Einbeziehung des "Erfolgsfaktors Wissen" in strategische Überlegungen münden, das heißt, dass klar entschieden wird, welche Wissensziele mit welchen Werkzeugen erreicht werden sollen. Man darf dabei aber nicht aus den Augen verlieren, dass Wissensmanagement kein Selbstzweck ist, sondern letztendlich organisationales Handeln erleichtern und damit der Erreichung der Organisationsziele dienen soll.

---

<sup>135</sup> Schneider, 2001, S. 141.

## Literaturverzeichnis

- Argyris, Ch. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Argyris, Ch. & Schön, D. (1999). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baecker, D. (1999). *Organisation als System*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bartlett, C. A. & Ghoshal, S. (1998). Beyond Strategic Planning to Organizational Learning: Lifeblood of the Individualized Corporation. In: *Strategy & Leadership* 26 (1), S. 34 – 39.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Bantam Books.
- Berger, P. L. & Luckmann, Th. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Capurro, R. Wissensmanagement Bausteine. [online] [www.capurro.de/WM/bausteine.htm](http://www.capurro.de/WM/bausteine.htm) [abgefragt am 30.06.2004].
- Davenport, T. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge. How Organizations Manage What They Know*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Dörner, D. (1995). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt.
- Eberl, P. (2001). Die Generierung des organisationalen Wissens aus konstruktivistischer Perspektive. In: Schreyögg, G. (Hrsg.). *Wissen in Unternehmen. Konzepte, Maßnahmen, Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 41 – 66.
- Fiol, M. (1994). Consensus, Diversity, and Learning in Organizations. In: *Organization Science* 5 (3), S. 403 - 420.
- Frei, F., Hugentobler, M., Alioth, A., Duell, W. & Ruch, L. (1993). *Die kompetente Organisation: Qualifizierende Arbeitsgestaltung – die europäische Alternative*. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Karner, H. F. (1996). Die personelle und strukturelle Seite des intellektuellen Kapitals. Wissenswerker in und außerhalb der Netzwerkorganisation. In: Schneider, U. (Hrsg.) *Wissensmanagement. Die Aktivierung des Intellektuellen Kapitals*. Frankfurt a. M.: Frankfurter Allgemeine Zeitung, S. 77 – 132.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Mayer, H. O. (2002). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München, Wien: Oldenbourg.



- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.). Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441 – 468.
- Müller, A. v. (1997). Denkwerkzeuge für Global Player. In: Krystek, E. Zur (Hrsg.). Internationalisierung. Eine Herausforderung für die Unternehmensführung. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 465 – 473.
- Müller, W. R. & Hurter, M. (1999). Führung als Schlüssel zur organisationalen Lernfähigkeit. In: Schreyögg, G. & Sydow, J. (Hrsg.). Managementforschung 9: Führung neu gestalten. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1 – 53.
- Neumann, R. (2000). Die Organisation als Ordnung des Wissens. Wiesbaden: Gabler.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Toyama, R. (2004). Knowledge Creation as a Synthesising Process. In: Takeuchi, H. & Nonaka, I. (Hrsg.) Hitotsubashi on Knowledge Management. Singapur: John Wiley & Sons, S. 91 – 124.
- North, K. (2002). Wissensorientierte Unternehmensführung (3. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Pawlowsky, P. & Neubauer, K. (2001). Organisationales Lernen. In: Weik, E. & Lang, R. (Hrsg.) Moderne Organisationstheorien. Wiesbaden: Gabler, S. 253 – 284.
- Pfeffer, J. & Sutton, R. (2000). The Knowing-Doing Gap. How Smart Companies Turn Knowledge into Action. Boston: Harvard Business School Press.
- Polanyi, M. (1958). Personal Knowledge. Chicago: University of Chicago Press.
- Probst, G. & Büchel, B. (1998). Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Rubatscher, A., (2003). Balanced Scorecard in der Non-Profit-Organisation. Universität Innsbruck, Diplomarbeit Universitätslehrgang Controlling.
- Sammer, M. & Bornemann, M. (2002). Wissensmanagement. In: Bornemann, M. & Sammer, M. (Hrsg.). Anwendungsorientiertes Wissensmanagement. Ansätze und Fallstudien aus der betrieblichen und universitären Praxis. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 5 – 18.
- Schneider, U. (1996). Management in der wissensbasierten Unternehmung. Das Wissensnetz in und zwischen Unternehmen knüpfen. In: Schneider, U. (Hrsg.) Wissensmanagement. Die Aktivierung des Intellektuellen Kapitals. Frankfurt a. M.: Frankfurter Allgemeine Zeitung, S. 13 – 48.

- Schneider, U. (2001). Die 7 Todsünden im Wissensmanagement. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Schneider, U. (2002). The Knowledge Attention-Gap: Do we Underestimate the Problem of Information Overload in Knowledge Management? In: Tochtermann, K. & Maurer, H. (Hrsg.). Proceedings of I-KNOW '02. 2<sup>nd</sup> Conference on KM. Graz, July 11 – 12, 2002.
- Schneider, U. (2002). Zurück an den Start: Eine Zweite Chance für Wissensmanagement. In: Bornemann, M. & Sammer, M. (Hrsg.). Anwendungsorientiertes Wissensmanagement. Ansätze und Fallstudien aus der betrieblichen und universitären Praxis. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 295 – 310.
- Senge, P. (1998). Die Fünfte Disziplin (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Takeuchi, H. & Nonaka, I. (2004). Knowledge Creation and Dialectics. In: Takeuchi, H. & Nonaka, I. (Hrsg.). Hitotsubashi on Knowledge Management. Singapur: John Wiley & Sons, S. 1 – 28.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). Enabling Knowledge Creation. How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation. New York: Oxford University Press.
- Vorarlberger Landesregierung, Jugend- und Familienreferat (1990). Vorarlberger Jugendstudie '90.
- Willke, H. (1991). Systemtheorie. Stuttgart: UTB.
- Willke, H. (2001). Systemisches Wissensmanagement (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Wimmer, R. (2004). Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

## Anhang

### Interview-Leitfaden

#### Interviews mit allen MitarbeiterInnen des Vorarlberger Jugend- informationszentrums "aha" – Tipps und Infos für Junge Leute zum Thema "Umgang mit Wissen"

Fragen zu vier Themenkomplexen – angelehnt an die auf Non-Profit-Organisationen angepassten Perspektiven, die von Axel Rubatscher in seiner Arbeit zur Einführung einer Balanced Scorecard (BSC) im "aha" – Tipps und Infos als stimmig für die Organisation empfunden wurden:

- A) Umgang mit Wissen bei den erbrachten Dienstleistungen (BSC: Prozessperspektive: In welchen Geschäftsprozessen müssen wir die Besten sein, um unsere KundInnen, GeldgeberInnen und unsere Mission zu befriedigen?)
- B) Interner Wissensfluss (BSC: Potentialperspektive: Wie müssen unsere MitarbeiterInnen lernen, kommunizieren und zusammenarbeiten, um unsere Mission zu erfüllen?)
- C) Kontakt mit den "KundInnen" (BSC: KundInnenperspektive: Wie müssen wir unseren KundInnen begegnen, um unsere Vision zu verwirklichen?)
- D) Kontakt mit GeldgeberInnen, externen Partnerorganisationen etc. (BSC: Finanzperspektive: Wie müssen wir gegenüber unseren GeldgeberInnen auftreten, um erfolgreich zu sein?)

### Leitfaden

#### A) Umgang mit Wissen bei den erbrachten Dienstleistungen

- 1.) Welches Wissen brauchst du für deine Arbeit?  
 Wo findest du es?  
 Welches sind deine wichtigsten Quellen?  
 Ist es in ausreichender Menge verfügbar?  
 Wie entscheidest du, welches Wissen für deine Arbeit relevant ist und welches nicht?  
 Wie kommen neue Themen dazu?  
 Wie ist die Qualität des Wissens?  
 In welcher Form brauchst du das Wissen?  
 In welchem Verhältnis steht deiner Einschätzung nach schriftlich dokumentiertes Wissen in Ordnern oder elektronischen Dokumenten zum Wissen in den Köpfen der MitarbeiterInnen?
- 2.) Welches Wissen siehst du als relevant für die Organisation als Ganzes an?  
 Welche Wissensgebiete werden abgedeckt?  
 Gibt es Wissenslücken?
- 3.) Was passiert mit dem Wissen organisationsintern?  
 Gibt es klare Richtlinien dafür, wer was recherchiert?

Wird das Recherchierte dokumentiert? Wenn ja, wie und für wen?

Gibt es eine bereichsübergreifende/die ganze Organisation umfassende und für alle verständliche Dokumentation?

Wie kommst du damit zurecht?

Wird die Dokumentation aktualisiert?

Werden ungenutzte Daten beseitigt?

Gibt es ein Archiv?

Wozu wird es genutzt?

4.) Welche Instrumente der Informationsspeicherung und –weitergabe stehen dir zur Verfügung?

Wie stark nutzt du welche Instrumente?

Inwieweit entsprechen die Instrumente deinen Anforderungen?

5.) Wie wird das Wissen für die KundInnen (Jugendliche, [three-sixty]-PartnerInnen, Medien etc.) aufbereitet?

Gibt es Standards?

Welche Unterschiede gibt es in der Aufbereitung für die Weitergabe mit unterschiedlichen Medien (persönlich, telefonisch, per Email, per Post, über das Internet)?

6.) Welche Verbesserungspotentiale siehst du?

## B) Interner Wissensfluss

1.) Wie verläuft der Wissensfluss innerhalb des Bereichs?

Welche Formen von formeller und informeller Kommunikation gibt es?

Gibt es Unterschiede in der Art und Intensität der Kommunikation zwischen Vollzeit- und TeilzeitmitarbeiterInnen?

Stellst du allen alle Information zur Verfügung?

Wovon hängt es ab, ob und wie viel Information einE MitarbeiterIn bekommt?

Wird die Kommunikation schriftlich festgehalten?

Gibt es Standards dafür?

Inwieweit hast du die Möglichkeit, mit deiner Kreativität Projekte anzustoßen, die nicht unbedingt in deinem spezifischen Arbeitsbereich liegen?

Gibt es eine standardisierte Vorgangsweise in diesem Fall?

2.) Wie verläuft der Wissensfluss zu anderen Bereichen?

Wie kommst du zu Wissen, das andere Bereiche betrifft?

Inwieweit hast du die Möglichkeit, dein Wissen in anderen Bereichen zum Einsatz zu bringen?

Wie werden solche Vernetzungsinitiativen deiner Einschätzung nach von der Organisation/der Geschäftsführung gesehen?

3.) Wie verläuft der Wissensfluss zur Geschäftsführung und zum Vorstand des Vereins?

Wie siehst du die Beziehung zur Geschäftsführung? Eher hierarchisch oder eher mitarbeiterorientiert?

Hat diese Sicht einen Einfluss auf den Wissensfluss?

Wie kommst du zu Wissen, das die Organisation als Ganzes betrifft?

Inwieweit bist du in die Schaffung dieses Wissens mit eingebunden?

4.) Wie ist die Weitergabe des Wissens im Fall von kürzerer oder längerer Abwesenheit einer Mitarbeiterin wegen Urlaub oder Karenz organisiert?

Wie wird eingeschult?

Gibt es Standards dafür?

5.) Wie ist deiner Einschätzung nach die Motivation der MitarbeiterInnen, ihr Wissen den anderen weiterzugeben/mit den anderen auszutauschen?

Stichwort Organisationskultur: welche Aspekte erleichtern die Weitergabe, welche Aspekte erschweren sie?

Wird der Wissensaustausch gefördert/behindert?

- 6.) Inwieweit spielt Lernen in der Organisation eine Rolle?  
 Für dich als MitarbeiterIn?  
 Für die Organisation als Ganzes?  
 Welche individuellen und allgemeinen Weiterbildungen gibt es?  
 In welchem Maß kannst du selbst über die Maßnahmen bestimmen?  
 Wie schätzt du deren Wert für den Ausbau der Wissensbasis ein?  
 Inwieweit spielt das Gelernte wieder in die Organisation und in die Zusammenarbeit mit den MitarbeiterInnen hinein?
- 7.) Welche Verbesserungspotentiale siehst du?

#### C) Kontakt mit den "KundInnen"

- 1.) Welchen Stellenwert hat das Wissen der "KundInnen" (Jugendlichen, JugendarbeiterInnen, [three-sixty]-PartnerInnen, Medien etc.) für deine Arbeit?
- 2.) Wie erfährst du von den Erwartungen der "KundInnen"?  
 Inwieweit versuchst du aktiv, Kundenwünsche herauszufinden?
- 3.) Welchen Stellenwert hat die KundInnenzufriedenheit?  
 Welche Methoden wendest du an, um sie zu messen?  
 Gibt es Standards dafür?  
 Welchen Einfluss hat das Feedback der KundInnen auf die weitere Arbeit?
- 4.) Inwieweit bist du über Institutionen informiert, die eine ähnliche Dienstleistung bieten wie das Jugendinformationszentrum?  
 Gibt es einen Austausch von Wissen über die "KundInnen" mit diesen Institutionen?
- 5.) Wo siehst du Verbesserungspotentiale?

#### D) Kontakt mit GeldgeberInnen, externen Partnerorganisationen etc.

- 1.) Wie verläuft der Informationsfluss mit den GeldgeberInnen und externen Partnerorganisationen?  
 Gibt es Standards?  
 Welche Ziele werden mit dem Austausch verfolgt?
- 2.) Welche formellen und informellen "Wissens"-Netzwerke gibt es in diesem Bereich?  
 Inwieweit bist du eingebunden?  
 Inwieweit beeinflussen sie deine Arbeit?
- 3.) Welche Institutionen sind deiner Meinung nach gegenwärtig bzw. in näherer Zukunft von Bedeutung als "Netzwerkpartner"?  
 Welche Vor- bzw. Nachteile siehst du im verstärkten Austausch mit externen Partnern?
- 4.) Welche Verbesserungspotentiale siehst du?